

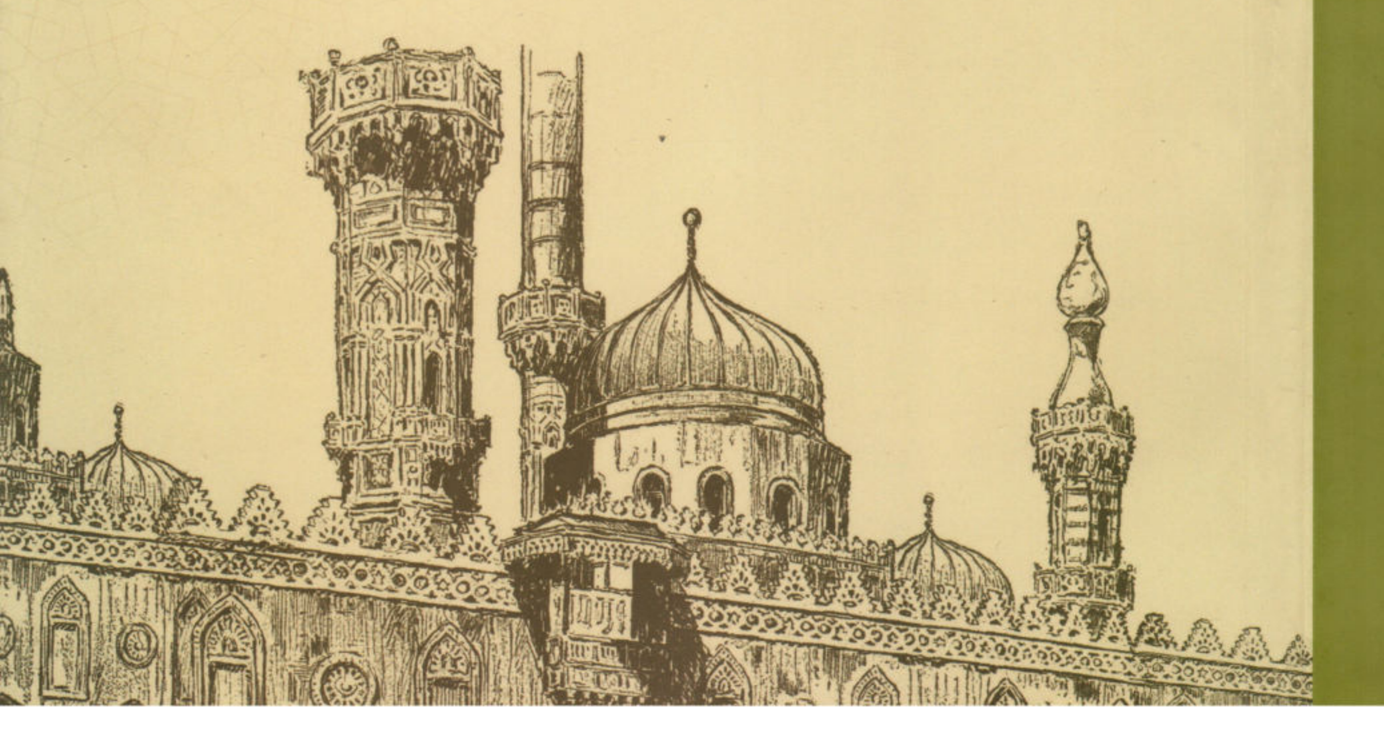
مركز نهوض
للدراسات والبحوث

أنثروبولوجيا الفقه الإسلامي

التعليم والأخلاق والاجتهاد الفقهي في الأزهر

آريا نكيسا

ترجمة: أسامة عباس



أنثروبولوجيا الفقه الإسلامي
التعليم والأخلاق والاجتهاد الفقهي في الأزهر
آريا نكيسا



مركز نهوض
للدراسات والبحوث

أنثروبولوجيا الفقه الإسلامي

التعليـم والأخـلاق والاجتهـاد
الفقـهي في الأزهـر

وقف نهوض لدراسات التنمية

في عالم سريع التغير، بآفاقه وتحدياته الجديدة التي توسع من دائرة النشاط الإنساني في كل اتجاه، ونظراً لبروز حاجة عالمنا العربي الشديدة إلى جهود علمية وبحثية تساهم في تأطير نهضته وتحديد منطلقاته ومواجهة المشكلات والعقبات التي تعترضها، وذلك في ظل إهمال للمساهمات المجتمعية، والاعتماد بصورة شبه كلية على المؤسسات الرسمية. وحيث كانت نشأة الوقف فقهياً وتاريخياً كمكون رئيس من مكونات التنمية في المجتمع المدني العربي الإسلامي، انعقدت الرؤية بإنشاء «**وقف نهوض لدراسات التنمية**» في ٥ يونيو ١٩٩٦م كوقف عائلي -عائلة الزميع في الكويت- وتم تسجيل أول حجية قانونية لهذا الوقف وإيداعها وتوثيقها بإدارة التوثيقات الشرعية بدولة الكويت، حيث اختير اسم «**نهوض**» للتعبير عن الغرض والدور الحقيقي الذي يجب أن يقوم به الوقف في تحقيق نهضة المجتمع، انطلاقاً من الإيمان القائم أن التنمية البشرية بأوجهها المختلفة هي المدخل الحقيقي لعملية التنمية والانعتاق من التخلف ومعالجة مشكلاته.

ويسعى وقف «**نهوض**» إلى المساهمة في تطوير الخطاب الفكري والثقافي والتنموي بدفعه إلى آفاق ومساحات جديدة، كما يهدف إلى التركيز على مبدأ الحوار والتفاعل بين الخطابات الفكرية المتنوعة مهما تباينت وتنوعت في مضامينها، كما يسعى إلى تجنب المنطلقات الأحادية في تناول القضايا في ظل تطور الحياة وتشابك العلاقات الفكرية والثقافية.

ويقوم الوقف بتنفيذ هذه الأهداف والسياسات عن طريق أدوات عديدة من أبرزها إحياء دور الوقف في مجال تنشيط البحوث والدراسات، وتأصيل مناهج البحث العلمي في التفاعل مع القضايا المعاصرة التي تواجه حركة التنمية، من أبرزها:

- إنشاء ودعم مراكز ومؤسسات بحثية تختص بإجراء الدراسات الإنسانية والاجتماعية والتنموية.
- تمويل برامج وكراسيّ أكاديمية.
- نشر المطبوعات البحثية والأكاديمية لإثراء المكتبة العربية.
- إقامة المؤتمرات والملتقيات والورش العلمية.
- إقامة شبكة علاقات تعاون مع المتخصصين والمراكز العلمية.

للمزيد حول أهداف ومشاريع وقف نهوض لدراسات التنمية يرجى مراجعة الموقع الإلكتروني للوقف: www.nohoudh.org

أنثروبولوجيا الفقه الإسلامي

التعليم والأخلاق والاجتهاد الفقهي في الأزهر

آريا نكيسا

ترجمة: أسامة عباس



الكتاب: أنثروبولوجيا الفقه الإسلامي (التعليم والأخلاق والاجتهاد الفقهي في الأزهر)
المؤلف: آريا نكيسا
المترجم: أسامة عباس
الناشر: مركز نهوض للدراسات والبحوث
الطبعة: الأولى ٢٠٢١ بيروت - لبنان

البريد الإلكتروني: info@nohoudh-center.com

الفهرسة أثناء النشر - إعداد مركز نهوض للدراسات والبحوث

نكيسا، آريا.

أنثروبولوجيا الفقه الإسلامي (التعليم والأخلاق والاجتهاد الفقهي في الأزهر)./ تأليف: آريا نكيسا، ترجمة: أسامة عباس.

(٥١٢)ص، ١٧×٢٤سم.

ISBN: 978 - 614 - 470 - 036 - 5

١. أنثروبولوجيا الفقه الإسلامي. ٢. الأزهر. ٣. الفقه. ٤. الاجتهاد. ٥. الأنثروبولوجيا. أ. عباس، أسامة (مترجم). ب. العنوان.

هذا الكتاب هو الترجمة العربية الحصرية المأذون بها من الناشر لكتاب:

The Anthropology of Islamic Law: Education, Ethics, and Legal Interpretation at Egypt's Al-Azhar

Aria Nakissa

مركز نهوض للدراسات والبحوث

تأسس «مركز نهوض للدراسات والبحوث» كشركة زميلة وعضو في مجموعة غير ربحية متمثلة في «مجموعة نهوض لدراسات التنمية» التي تأسست في الكويت عام ١٩٩٦م.

يسعى المركز للمشاركة في إنتاج المعرفة الجادة سواء اتفقت أو اختلفت مع توجهاته، والإسهام في إحداث تغيير نوعي في الساحة الثقافية والعلمية.

الفهرس

الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة

تقديم مركز نهوض للدراسات والبحوث

مع التطوُّر الذي طرأ علىٰ الدراسات الاستشراقية المعنيَّة بالإسلام والدراسات الإسلامية، برزت عدَّة اتجاهات منهجية في معالجة قضايا العلوم الإسلامية المختلفة، انشغل بعضها بالسوسيولوجيا التاريخية لهذه العلوم في حقبٍ أو مناطقَ محدَّدة، وانشغل الآخر بتحليل النصوص الفقهية أو الكلامية بمختلف أنماطها (تصنيف، فتاوىٰ، قضاء)، والحفر خلف تشكُّلات بنية هذه الآراء والأفكار الدينية.

وقد برزت أسماءٌ أكاديمية مرموقة حاولت إيجاد مقارباتٍ أكثر تركيبيةً لمعالجة النصوص والسياقات التي وُلِدت فيها الآراء والمذاهب الإسلامية المختلفة، وطرحت نماذجَ تفسيريةً جديدةً لطبيعة التفاعل الحاصل بين النصوص والمتلقين لها، سواء من علماء الدين أو عموم المسلمين.

ومن أُولىٰ المدارس التي انشغلت بدراسة الفقه الإسلامي في الغرب مدرسةُ المستشرق إجناتس جولدتسيهر، وتلميذه الذي بنىٰ علىٰ مذهبه جوزيف شاخت؛ إذ عُدًّا روَّاد هذا الاتجاه المعنيّ بدراسة العلوم الإسلامية في الغرب منذ أوائل القرن العشرين، وقد واجهت كتاباتهم لاحقًا انتقادات منهجية متعدِّدة[1].

---

(١) انظر نقد الدكتور الحسان شهيد لكتاب شاخت «**أصول الفقه المحمَّدي**» علىٰ موقع مركز نهوض للدراسات والبحوث، علىٰ الرابط:

https://nohoudh-center.com /أصول-الفقه-المحمدي-لجوزيف-شاخت،-مر/#_ftn1

ومع تزايد اشتباك الدراسات الفيلولوجية والأنثروبولوجية مع دراسات الإسلام في الغرب، جوَّد عددٌ من الأكاديميين أدواتهم المنهجية وطرقَ اطلاعهم علىٰ المصادر الإسلامية الأصيلة، وحسَّنوا من أطروحاتهم في هذا المجال، فبرزت أسماء أكاديمية مرموقة تمثِّل هذا التوجُّه الجديد في الدراسات الإسلامية، منها علىٰ سبيل المثال: طلال أسد ووائل حلاق، اللذان حاولا الجمعَ -بشكلٍ متميزٍ- بين الإثنوغرافيا والتحليل المكثَّف للنصوص العربية الإسلامية، داخل الأُطر التحليلية الحديثة الرائجة في العلوم الاجتماعية، مُبرزين أدوات التحليل الأنثروبولوجي بوصفه منطلقًا أساسيًّا لمعالجاتهم. وقد استلهم آريا نكيسا Aria Nakissa -مؤلِّف كتابنا هذا- الخبرات المنهجية التي راكمها طلال أسد ووائل حلاق في هذا المجال في تجويد أطروحته هنا، بالإضافة إلىٰ العمل الرائد لبرينكلي ميسك Brinkley Messick: «أُمَّة القلم/ الكتابة The Calligraphic State»[(١)].

يقدِّم هذا الكتاب منظورًا مركَّبًا للنظر في التلقي العقلي والسلوكي للأحكام الشرعية داخل أوساط التعليم الديني الإسلامي، حالة الأزهر في مصر بالتحديد، حيث يجمع المؤلف بين نظريتَيْن: **النظرية الأولىٰ** هي «نظرية الممارسة» بوصفها نظريةً كاشفةً للمسافة بين الحكم الشرعي ولحظة الامتثال السلوكي له، سواء كانت هذه المسافة بين النصِّ والشيخ، أو بين الشيخ والمتلقين عنه. أما **النظرية الثانية** فهي «نظرية الهرمنيوطيقا»، التي تقدِّم طريقةً لمعرفة كيف تكشف الأفعال عن مكنونِ العقول، سواء كانت هذه الأفعال تُشاهد مباشرةً أو تُروىٰ في النصوص والكتب.

وتركِّز أطروحة هذا الكتاب علىٰ اختبار الأدوات التحليلية التي يقترحها المؤلِّف علىٰ حالة التعليم العالي الإسلامي في مصر الحديثة، ويشتغل المؤلِّف علىٰ الجانبَيْن الرسمي والتقليدي لتعميق النظر في بنية عملية التلقي والتلقين للمضمون المعرفي الديني في هذه المحاضن. ويراوح المؤلِّف بين

(١) Brinkley Messick, **"The Calligraphic State: Textual Domination and History in a Muslim Society"**, University of California Press (1996).

العرض التاريخي لطبيعة الدرس الفقهي في حقبة ما قبل الحداثة، الذي يسمِّيه «التعليم الإسلامي التقليدي»، وبين المعالجة التحليلية لمختلف الدروس الفقهية بعد وصول الحداثة إلىٰ مصر. وقد علَّل المؤلِّف هذه المراوحة بأنه أراد أن ينقض بعض الاتجاهات التحليلية التي تصوِّر حالة الدرس الفقهي ما قبل الحداثي بأنها حالةٌ جامدةٌ وراكدةٌ وخاليةٌ من التفاعل مع مستجدات الواقع.

ويمثِّل هذا الكتاب إضافةً رائدةً في الدراسات الأنثروبولوجية المعنيَّة بالدرس الفقهي الحديث في مصر، وهو ما دفع **مركز نهوض للدراسات والبحوث** إلىٰ تقديم ترجمته العربية للقارئ العربي، إسهامًا منه في إثراء المكتبة العربية بهذا النوع المهمِّ من الدراسات الإسلامية.

كما يعلن هذا الكتاب انتماءه بوضوحٍ إلىٰ الأنثروبولوجيا التأويلية. ومن المعلوم أنه إذا كانت الأنثروبولوجيا قد ظهرت في القرن التاسع عشر، فإن الأنثروبولوجيا التأويلية لم تتأسَّس إلَّا في مرحلة متأخرة، حيث ظهرت في النصف الثاني من القرن العشرين مع كليفورد غيرتز، وذلك في سياقٍ خاصٍّ إن أردنا ضبطه، وهو بالتحديد سياق السجال «الإبستمولوجي» في مقابل الأنثروبولوجيا البنيوية والوظيفية.

وتُعَدُّ المقاربة السيميولوجية أهمَّ منظورٍ منهجيٍّ استعملته الأنثروبولوجيا التأويلية في بداية تأسيسها، وتوسُّلها لهذه المقاربة هو ما جعلها تعيد النظر جذريًّا في المفهوم الأنثروبولوجي للثقافة الذي كان يُقدَّم مع كثيرٍ من الدراسات الأنثروبولوجية من منظورٍ بيولوجيٍّ وسيكولوجيٍّ.

لقد حرص كليفورد غيرتز في إعادة بنائه لمفهوم الثقافة علىٰ رفض نظرية إدوارد تايلور، بل وحتىٰ نظرية كلايد كلوكون، وذلك من أجل التأسيس لأنثروبولوجيا تأويلية. وبما أن الأنثروبولوجيا -بمحض تعريفها اللغوي- هي علم الإنسان/الإناسة، وبما أن الإنسان كائنٌ رمزيٌّ؛ فإن ما يتناسب مع المنظور الأنثروبولوجي حقَّ التناسب هو مقاربة الظاهرة الإنسانية من منظورٍ تأويليٍّ. ومستند هذه المقاربة هو رؤية الأشياء من وجهة نظر

الفاعل. وقد حاول الكتاب الذي بين أيدينا أن ينتهج هذا المنظور، فهو يلاحظ الظاهرة ويصفها (التعليم الديني في مصر)، ويسعىٰ إلىٰ أن يستنطق كيف يرىٰ الشيوخ والمتعلِّمون المنظومة التعليمية ومحتوياتها.

وهنا تأتي أهمية السوسيولوجي الألماني ماكس فيبر، الذي يدين له مختلف الأنثروبولوجيين التأويليين، حيث كان الرائد الذي أكَّد وجوب تغيير قواعد النظر السوسيولوجي، واعتماد التأويل لأنه مدخلٌ إلىٰ فهم المجتمعات انطلاقًا من مفهوماتها وتصوراتها، بدلًا من إسقاط مفاهيم وتصوراتٍ لا تنتمي إلىٰ المجتمع موضوع الدراسة.

أما الجديد الذي يقدِّمه كتابنا هذا فهو الإسهام النظريُّ الذي يطرحه، حيث يُضاف إلىٰ قائمة الجهود الأكاديمية الغربية الجديدة والمفيدة فيما يتعلَّق بالبحث فيما يمكن وصفُه بـ «علم اجتماع النص والممارسة الدينية»، حيث أولتْ هذه الدراسات اهتمامًا مكثفًا بالنصوص الشرعية، سواء القرآن والسُّنة أو نصوص العلماء، بالإضافة إلىٰ الاهتمام بتفاعل المسلمين العقلي والسلوكي والسياقي مع هذه النصوص. وهو الذي بلغ أَشُدَّه هنا مع أطروحة المؤلِّف الذي مزج بين عدَّة أدواتٍ منهجيةٍ في حقل العلوم الاجتماعية، لينجز لنا هذا العمل التحليليَّ المتميز.

كما يركِّز هذا الكتاب علىٰ حالة الدرس الفقهي في الأزهر، بوصفها دراسة حالة تعطينا -كما سيظهر خلال الكتاب- عمقًا تحليليًّا أكثر دقَّةً وانضباطًا علىٰ المستوىٰ المنهجي، بالإضافة إلىٰ معايشة المؤلِّف للحالة المدروسة وتفاعله معها تفاعلًا مباشرًا، وإجرائه المقابلات وتدوينه الملاحظات خلال إقامته في مصر، وهو الأمر الذي أكسبه ميزةً منهجيةً ضروريةً للبحوث الميدانية التحليلية.

وهنا يأتي سؤال مهمٌّ: ما أهمية مثل هذه الدراسات بشكلٍ عام؟ وما الإضافة التي تقدِّمها للمعرفة العربية الإسلامية؟

وجواب ذلك إجمالًا: أن البحث في تشكُّلات البنىٰ المعرفية في أيِّ بيئة أو حضارة يُعَدُّ بحثًا في التاريخ والماهية وتفكيكًا تلقائيًّا لمكونات

الوعي الراهن ومآلاته. وليس هذا التفكيك تفكيكًا بغرض الهدمِ ويقطع مع الماضي، وإنما هو تفكيكٌ كاشفٌ لتاريخٍ طويلٍ من التراكم المعرفي والثقافي، والبحث في أدقِّ مكوناته يكشف أمورًا كثيرةً تتعلَّق بالأبعاد النفسية والاجتماعية والدينية التي كانت تحكم السياق التاريخي المدروس. وإذا ما تتابعت الدراسات في التنقيب عن ظواهرَ اجتماعيةٍ وسياسيةٍ دقيقةٍ في مدًى زمنيٍّ محدَّد، فمن المؤكَّد أننا سنخلص إلىٰ نتائجَ مهمَّة تكشف لنا أجزاءً من الصورة التاريخية التي لا نعلم كلَّ تفاصيلها بطبيعة الحال.

ومن العوامل التي دفعت **مركز نهوض للدراسات والبحوث** إلىٰ ترجمة هذا العمل، هو تفرُّق المعطيات السوسيولوجية والأنثروبولوجية المتعلِّقة بالمضمون المعرفي الإسلامي بين كثيرٍ من الكتب والمجلدات التراثية، وغياب التصنيف التخصُّصي العربي الذي يجمع شتات هذه المعطيات، فضلًا عن غياب ما يتعلَّق بالتاريخ الإسلامي الحديث؛ إذ إن الفضاء المعرفي العربي تُعوزه مثل هذه الدراسات التاريخية التحليلية بشكلٍ واضحٍ، وإن توافرت معطياته وسهلت علىٰ الباحث العربي.

وأخيرًا، لا بدَّ من الإشارة إلىٰ ملاحظة مهمَّة قد تعرض للقارئ العربي في أثناء هذا الكتاب، ويمكن بيانُها علىٰ النحو التالي:

نظرًا للتباين الجليِّ بين المعجم الإنجليزي والمعجم العربي الإسلامي فيما يتعلَّق بالمفردات الدينية، فإن نقل مقصود المؤلِّف من حقله الدلالي الإنجليزي إلىٰ العربية يتطلب وعيًا من القارئ بصعوبة توليد مفردة/ مفردات إنجليزية ترادف المفردة العربية الدقيقة التي يقصدها المؤلِّف؛ لذا سنجد أن المؤلِّف قد استخدم عدَّة مفرداتٍ وجملٍ تقتضي دلاليًّا -في العربية- لوازمَ باطلةً في حقِّ الله ﷻ، وقد حاول المؤلِّف والمترجم -قدرَ المستطاع- تجنُّب هذه اللوازم من خلال بيان مقصده الدقيق من استخدام هذه المفردة/ المفردات، لكنها تبقىٰ في التقييم العقائدي ذات إشكالٍ وتحفُّظ؛ ولذا وجب التنبيه. والحقيقة أن المؤلف قد لازمته رغبة منهجية ملحَّة -فيما يبدو- أن يقارب المفاهيم والديناميات التي يسعىٰ إلىٰ تحليلها من خلال

التمثيل والتكييف البشري الواقعي، ولو تطلَّب منه ذلك تشبيه أو تكييف الخالق بالمخلوق أو العكس، وهو أمر متفهَّم في السياق غير الإسلامي؛ لأنه خالٍ من التحرزات العقديَّة التي تحكم السياق المعرفي الإسلامي.

❁ ❁ ❁

تأتي الترجمة العربية لهذا الكتاب في سياق مشروع معرفيٍّ يقوم **مركز نهوض للدراسات والبحوث** من خلاله بنقلِ الخبرات الأكاديمية الغربية في مجال دراسات الإسلام في الغرب، التي تُعنىٰ اعتناءً رئيسًا بالمعالجات السوسيولوجية والأنثروبولوجية والفيلولوجية والتاريخية لفروع المعرفة الإسلامية: القديمة والوسيطة والحديثة.

وقد قدَّم المركز عددًا من الترجمات المهمَّة في سياق هذا المشروع، منها كتاب «**ديناميات الشريعة: الشريعة الإسلامية والتحولات الاجتماعية والسياسية**» الذي حرَّره وقدَّم له بمقدمة ثريَّة الأنثروبولوجي الأمريكي تيموثي ب. دانيالز، وكتاب «**روح الشريعة الإسلامية**» لجون بول شارناي، وقام علىٰ ترجمة كلا الكتابَيْن الأنثروبولوجي التونسي المرموق الدكتور محمد الحاج سالم. كما نشر المركز النسخة العربية لكتاب «**إسلام الدولة المصرية: مفتو وفتاوىٰ دار الإفتاء**» للباحث الدنماركي جاكوب سكوفجارد بيترسو، وكتاب «**إحياء التشريع الإسلامي: استقبال القانون الأوروبي والتحولات في الفكر التشريعي الإسلامي في مصر في الفترة ما بين (١٨٧٥-١٩٥٢م)**» للباحث الأمريكي ليونارد وود، وهذا الكتاب الأخير إحدىٰ الدراسات المهمَّة التي تدرس التفاعلات بين الشريعة والقانون في مصر الحديثة.

وقد أدرك المركز أهمية العناية بمثل هذه الدراسات بوصفها حقلًا معرفيًّا يُسهم في إثراء البحث الديني العربي الإسلامي، وعيًا منه بضرورة تجديد النظر التقليدي للتراث الفقهي الإسلامي لا القطيعة معه، وإسهامًا منه في تقديم الدراسات الغربية للباحثين والمتخصِّصين العرب لمواكبة المعالجات الجديدة للفقه الإسلامي وتطويرها.

وبالإضافة إلىٰ العناية بالترجمات، أقام **مركز نهوض للدراسات والبحوث** ورشتي عمل ضمَّت عددًا من أبرز الباحثين والأكاديميين من العالميْن العربي والغربي، أولاهما أُقيمت في مدينة مراكش بعنوان: «**العلوم الإسلامية وتجديد المنهج: الرؤية، والمنهج، وكيفية التنزيل**»، وأُقيمت الثانية بمدينة بيروت بعنوان: «**أولويات البحث في العلوم الإسلامية**»، وكلتاهما تناولت كثيرًا من النقاشات والمشاركات المهمَّة في سياق مشروع المركز بهذا الصدد.



المقدمة

التوجُّه النظري والمنهجية

يهتمُّ هذا الكتاب بالتقاليد الثقافية والقانونية والدينية، وينظر في كيفية انتقال العلم بهذه التقاليد عبر الزمان. وأركِّز فيه تركيزًا خاصًّا علىٰ التراث الإسلامي، وهو تقليد ثقافيٌّ وقانونيٌّ ودينيٌّ معًا. وتحتوي كثيرٌ من التقاليد علىٰ قواعد وأحكام؛ ولذلك فإنَّ نقلَ التقاليد كثيرًا ما يقتضي نقلَ العلم بأحكامها. ويتمركز التراث الإسلامي حول مجموعةٍ من الأحكام، تُعرَف باسم «الفقه الإسلامي» أو «الشريعة»، وقد اصطُلِح علىٰ تسمية تلك الأحكام باسم «الأحكام الشرعية». وسوف أقدِّم تحليلًا لتلك الأحكام الشرعية، ولنظام التعليم الديني الذي ينقل العلمَ بتلك الأحكام.

لقد جعلتُ تحليلي يدور حول نظام التعليم الديني العالي الموجود في مصر الحديثة، وهنا فإنني أعتمد علىٰ حصيلة أكثر من عامَيْن من العمل الميداني الإثنوغرافي[1] بين علماء الدين المسلمين الذين تلقوا تعليمًا تقليديًّا رسميًّا. وقد جرىٰ أكثر هذا العمل الميداني بين أكتوبر عام ٢٠٠٩م وأكتوبر عام ٢٠١١م، واستمرَّ دون انقطاعٍ في أثناء ثورة ٢٥ يناير، التي أطاحت بالرئيس المصري حسني مباركٍ في أوائل عام ٢٠١١م. وخلال هذين العامَيْن، كنتُ أحضر محاضراتٍ في كلية الشريعة بجامعة الأزهر، ودار

(١) الإثنوغرافيا: عِلم يصف «السلالات البشرية أو الشعوب وعاداتها وقيمها وأديانها، أي المقومات المختلفة التي تجعل منها أُمَّةً واحدةً أو أكثر»، كما في المعجم الجغرافي الموسوعي لجودت أحمد سعادة وعباس حدادين. (المترجم)

العلوم بجامعة القاهرة، وشبكةً من الحلقات الدراسية التقليدية التي كانت تُلقَىٰ في جامع الأزهر وما حوله. وتقع جميع هذه المواقع في مدينة القاهرة، وهي تشكِّل مجتمعةً أهمَّ مكانٍ لنقل التعليم الديني في العالم الإسلامي المعاصر[1]. كما قضيتُ وقتًا طويلًا مع الطُلَّاب والمدرِّسين خارج الدروس، وهو ما مكَّنني من التعرُّف إلىٰ حياتهم الاجتماعية والدينية الأوسع.

ومن حيثُ الموضوع الدراسي، فالمقصود الأول من هذا الكتاب أن يقدِّم مساهمةً في مجالات الأنثروبولوچيا والتاريخ. لكنه يشتغل أيضًا بالمجالات السوسيولوجية المتعلِّقة بالموضوع، ومن المفيد أن نورد توضيحاتٍ إضافيةً لهذه النقاط.

كانت المؤلَّفات في أوائل القرن العشرين تضع خطًّا فاصلًا مريحًا يفصل بين تخصُّصات الأنثروبولوچيا والتاريخ. فكان المؤرخ -في صورته المعهودة النمطيَّة- يسعىٰ إلىٰ بناء تناوُلٍ للمجتمعات السابقة علىٰ أساس النصوص المكتوبة التي خلفتها تلك المجتمعات وراءها. وخلافًا لذلك، كان عالم الأنثروبولوچيا -في صورته المعهودة النمطيَّة- يسعىٰ إلىٰ بناء تناوُلٍ للمجتمعات المعاصرة غير الغربية، علىٰ أساس العمل الميداني الإثنوغرافي. وكان هذا العمل الميداني يتضمَّن الإقامة الطويلة في مجتمعٍ غير غربيٍّ، الغرض منها جمعُ الملاحظات المباشرة عن ممارساته، والتحدُّث وجهًا لوجه مع أفراده. ولذلك، ففي حين كان المؤرخ يعتمد علىٰ النصوص والكتب، كان عالم الأنثروبولوچيا يقوم بجمع بياناتٍ غير موجودةٍ في النصوص. وفي الواقع، كان علماء الأنثروبولوچيا آنذاك

---

(١) هناك مجموعة واسعة من الأدلَّة علىٰ هذه العبارة الجازمة، وقد استندتُ فيها جزئيًّا علىٰ محادثاتي مع علماء الدين المسلمين في مختلف البلدان في جميع أنحاء العالم. وفي الجملة، فقد عبَّر هؤلاء العلماء عن رأيهم بأنَّ مصر لها أهمية فريدة. وإلىٰ جانب ذلك، فإنهم يرجعون باستمرار إلىٰ أفكار الشخصيات الدينية المصرية وكتاباتهم. فالقاهرة -بلا شكٍّ- هي مركز التعليم الديني الإسلامي السُّني (وليس الشيعي)، لكن الأكثرية العظمىٰ من المسلمين المعاصرين هم من السُّنة.

يركّزون علىٰ المجتمعات «البدائية» الأُمِّيَّة، التي لم يكن لديها كتاباتٌ أو نصوصٌ. لكنَّ هذا الأمر أوشكَ أن يتغيَّر؛ ففي النصف الأخير من القرن العشرين، أصبح علماء الأنثروبولوچيا يجعلون النصوص مصدرًا للبيانات، مما أدىٰ إلىٰ تحريكٍ -ولكن دون هدمٍ- للحدود النظامية التي كانت تفصل بين الأنثروبولوچيا والتاريخ. ولكنَّ رفضَ الأنثروبولوچيا الأوَّلَ للنصوص قد خلَّف إرثًا مزمنًا مُشكِلًا.

ومن جوانب هذا الإرثِ محدوديةُ انفتاح الأنثروبولوچيا علىٰ التحليل النصيِّ. ففي هذا الصدد، ما زالت الاختلافات كبيرةً بين الدراسات الأنثروبولوجية والدراسات التاريخية، ولا سيما فيما يتعلَّق بالإسلام. فالمؤرِّخون الذين يدرسون الأفكار أو المؤسسات الدينية في المجتمعات الإسلامية يُطلَق عليهم «المستشرقون» أو «المتخصِّصون في الدراسات الإسلامية»، وفي حين أنَّ الدراسات الأنثروبولوجية عن الإسلام تقتصر عادةً علىٰ حفْنةٍ من النصوص الدينية، فإنَّ الدراسات الاستشراقية غالبًا ما تقدِّم تحليلاتٍ عميقةً للأدبيات الدينية الكبرىٰ؛ كالتفسير، وأصول الفقه، والتصوف. وتعتمد هذه التحليلات -في كثيرٍ من الأحيان- علىٰ عشراتٍ -بل مئاتٍ- من النصوص الأصليَّة المكتوبة باللغة العربية. فالأفضل -من الناحية المنهجيَّة- أن يُعَدَّ كتابنا هذا مزيجًا بين الأنثروبولوچيا والتاريخ الاستشراقي الإسلامي، وهو يستلهم من الكتاب التأسيسي «أمَّة الكتابة The Calligraphic State» لبرنكلي ميسِك[1]. ووفقًا لذلك، فإن الكتاب يجمع بين الإثنوغرافيا وبين التحليلِ العميق للنصوص العربية الدينية علىٰ نمط الدراسات الاستشراقية. وسوف يتبيَّن أن هذا الكتاب مَدينٌ أيضًا لكتابات عالِم الأنثروبولوچيا طلال أسد، والمتخصص في الدراسات الإسلامية وائل حلاق، اللذين وضَعَا الأُسس الرئيسة للدراسات اللاحقة للتراث الفقهي الإسلامي.

---

(١) "Messick 1993".

لقد اهتمَّ هذا الكتاب -في عرضه لحُجَجِهِ- اهتمامًا خاصًا بالأدبيات الأنثروبولوجية حول الفقه الإسلامي ذات الحجم الكبير، التي تطوَّرت علىٰ مدىٰ العقود الأربعة الماضية. فقد سعت هذه الأدبيات إلىٰ توسيع المعرفة بالفقه الإسلامي عن طريق توفير دراسات حالة إثنوغرافية للمحاكم الشرعية وللمؤسسات التعليمية الإسلامية في أنحاء مختلفةٍ من العالم، ومنها - علىٰ سبيل المثال لا الحصر: إيران[١]، والمغرب[٢]، واليمن[٣]، ومايوطة[٤]، وكينيا[٥]، وماليزيا[٦]، وإندونيسيا[٧]، ومصر[٨]، وتنزانيا[٩]، ولبنان[١٠]، وبريطانيا[١١]، والصين[١٢] [١٣].

وإلىٰ جانب معالجة الموضوعات الرئيسة في الأنثروبولوچيا الإسلامية، يتناول الكتاب أيضًا الموضوعات الرئيسة في أنثروبولوچيا القانون، لكنه يختلف في مقاربته المنهجيَّة عن الطريقة المفضَّلة في العديد من أعمال أنثروبولوچيا القانون. فمنذ الأربعينيات من القرن الماضي، ارتبطت أنثروبولوچيا القانون بدراسة «القانون في تطبيقه العملي» عن طريق ما يُسمَّىٰ بمنهج «القضايا المُشكِلة»[١٤]. وتتضمَّن هذه المقاربةُ البحث التجريبيَّ حول

(١) "Fischer 1980; Osanloo 2009".

(٢) "Eickelman 1985; Rosen 1989".

(٣) "Messick 1993".

(٤) "Lambek 1993".

(٥) "Hirsch 1998".

(٦) "Peletz 2002".

(٧) "Bowen 2003".

(٨) "Dupret 2007; Agrama 2012".

(٩) "Stiles 2009".

(١٠)"Clarke 2012".

(١١)"Bowen 2016".

(١٢)"Erie 2016".

(١٣) وانظر أيضًا المصادر التالية:

"Starrett 1998; Mir-Hosseini 1999; Asad 2003; Mahmood 2005; B. Silverstein 2011".

(١٤)"Llewellyn and Hoebel 1941".

النزاعات الفردية والمشكلات القانونية، والتحقيق في كيفية استخدام القانون وآليات «السيطرة الاجتماعية» الأخرىٰ لحلِّها[١]. وفيما يتعلَّق بالقانون الإسلامي، فهذا البحث يركِّز عادةً علىٰ المحاكم الشرعية[٢].

لكنَّ منهج القضايا المُشكِلة قد واجه علىٰ مدار العقود الثلاثة الماضية انتقاداتٍ متزايدةً[٣]. فعلىٰ سبيل المثال، ليس من الواضح أنَّ دراسة القضايا الفردية تقدِّم أفضلَ وسيلةٍ لفهم الديناميَّات الاجتماعية في النظام القانونيِّ الأوسع. وكذلك فإنَّ الخطابات القانونية والشرعية لها نفوذٌ علىٰ الحياة الإنسانية السياسية والثقافية والفكرية، في طرقٍ متنوِّعة وواسعة، ولا علاقة لأكثرها بقضايا تسوية المنازعات الفردية[٤]. ومع النظر إلىٰ هذه الحقائق بعينِ الاعتبار، فقد ابتعد عددٌ متزايد من علماء أنثروبولوچيا القانون عن طريقة القضايا المُشكِلة. وهذا التحوُّل ملحوظٌ في الأبحاث الحديثة حول الأنظمة القانونية الغربية خاصةً، فبدلًا من أن تقتصر علىٰ حلِّ النزاعات، فقد أصبحت هذه الأبحاث تتناول موضوعاتٍ مثل علم التدريس في كليات الحقوق والكليات القانونية الغربية[٥]، وأسلوب الوثائق القانونية وبنيتها[٦]، وانتشار القواعد والمعايير القانونية المتجاوزة للوطنيات[٧]. أعتقد أن هذا تطوُّرٌ جدير بالترحيب، ومع أنه لا شكَّ في أنَّ منهج القضايا المُشكِلة له قيمته في بعض الأحوال، ولكن لا يوجد سببٌ وجيه يجعله السِّمة المميِّزة لأنثروبولوچيا القانون، أو للبحث القانوني الأنثروبولوجي حول الفقه الإسلامي. ولذلك، فهذا الكتاب وإن كان يبحث في بعض الخلافات الشرعية والقانونية، فإنه لا يدور حول منهج القضايا المُشكِلة.

---

(١) "Gluckman 1967; Bohannan 1968; Comaroff and Roberts 1981; Moore 1986; Merry 1990".

(٢) أوردنا الأمثلة أعلاه.

(٣) "Conley and O'Barr 1993; von Benda-Beckmann 2009".

(٤) "Kahn 1999; Sarat and Simon 2003; Erlanger et al. 2005".

(٥) "Mertz 2007".

(٦) "Riles 2001".

(٧) "Merry 2006".

لكنَّ الكتاب يتبع ميرتز[1] في تركيز الاهتمام على مؤسسات التعليم الشرعي.

وعلى الرغم من أن هذا الكتاب يقدِّم دراسةً إثنوغرافيةً عن التعليم الشرعي والديني في العصر الحديث، فإنَّ لديه الكثير ليقوله عن حقبة ما قبل العصر الحديث أيضًا. وبذلك فالكتاب يتعامل مع ما كُتِبَ من الدراسات الاستشراقية عن الفقه الإسلامي في حقبة ما قبل العصر الحديث[2]. ويتناول هذا الكتاب أيضًا ما كُتِبَ من الدراسات الاستشراقية حول التعليم الديني في حقبة ما قبل العصر الحديث[3].

وفي حين أنَّ هذا الكتاب يركِّز في المقام الأول على الكتابات والدراسات الأنثروبولوجية والتاريخية، فإنه يشير أيضًا إلى الأدبيات الاجتماعية الأصغر حول الإسلام والمجتمعات الإسلامية، ويولي اهتمامًا خاصًّا للدراسات التي تأثرت بأفكار ماكس ڤيبر[4]. وعن طريق الجمعِ بين الأدبيات الملائمة للموضوع، الأنثروبولوجية والتاريخية والسوسيولوجية، يقدِّم الكتاب منظورًا شاملًا متعدِّد التخصُّصات، وهو منظور غائب عن الكتابات الأكاديمية القائمة الآن المتعلِّقة بالإسلام والمجتمعات الإسلامية. وهذا المنظور يتيح التعامل النقديَّ مع التيارات النظرية التي تتجاوز الحدود القائمة بين تلك التخصُّصات.

---

(١) "Mertz 2007".

(٢) انظر على سبيل المثال:

"Schacht 1967 [1950]; Schacht 1965; Zysow 2013 [1984]; Crone 1987; Calder 1993; Melchert 1997; Johansen 1998; Weiss 1998; Dutton 1999; Hallaq 2001; Yunis Ali 2000; Motzki 2002; Hallaq 2005; Lowry 2007; Vishanoff 2011; Gleave 2012; El Shamsy 2013; Sadeghi 2013; Ahmed 2016".

(٣) "Makdisi 1981; Berkey 1992; Chamberlain 1994; Ephrat 2000".

(٤) "Rodinson 1973; Turner 1974; Arjomand 1984; Stauth 1987; Salvatore 1997; Bamyeh 1999; Huff and Schluchter 1999; Abaza 2002; Zubaida 2003".

١- التوجُّه النظري

أما من حيثُ التوجُّه النظري، فهذا الكتاب يتعامل مع إطارين من إطارات التحليل المؤثرة إلىٰ أبعد حدٍّ؛ ألَا وهما: نظرية الهرمنيوطيقا (التأويل)، ونظرية الممارسة. أمَّا نظرية الهرمنيوطيقا، فهي مصطلح «فَضْفَاض» يمكن استعماله ليشمل العلوم الاجتماعية «الهرمنيوطيقية»، و«التاريخية»، و«التفسيرية»، وكذلك عناصر من «نظرية الفعل»(١)، و«السوسيولوچيا الظاهراتية». وترتبط هذه التيارات الفكرية بعضها ببعض، ويجمعها نَسَبٌ مشتركٌ يعود إلىٰ أوائل القرن التاسع عشر. وتشمل نظرية الهرمنيوطيقا -بهذا التعريف الواسع- إسهاماتِ مجموعةٍ من الفلاسفة ورجال القانون والمؤرخين وعلماء الاجتماع وعلماء الأنثروبولوچيا. ومن المشاهير هنا: فريدريك شيلماخر، وفريدريك كارل ڤون ساڤيني، ويوهان غوستاڤ درويزن، ڤيلهلم دلتاي، وماكس ڤيبر، وألفريد شوتز، وتلكوت بارسونز، وآر. جي. كولنغوود، وإميليو بيتي، وهانز جورج غادمير، وبول ريكور، وكليفورد غيرتز، ودونالد ديڤدسون(٢)، ورونالد دوركين، وكوينتن سكينر. وأمَّا «نظرية الممارسة»، فهي مصطلح «فَضْفَاض» يمكن استخدامه ليشمل «الجينالوچيا التاريخية»، وخطوطًا معيَّنة من «ما بعد البنيوية»، وأشكالًا من التحليل الاجتماعي المدينة لأخلاق الفضيلة الأرسطية. وقد ظهرت نظرية الممارسة في السبعينيات والثمانينيات من القرن الماضي، واحتلَّت لاحقًا مكانًا مهيمنًا في البحوث الأنثروبولوجية والاجتماعية والتاريخية. ومن أبرز أنصار نظرية الممارسة - بهذا التعريف الواسع: بيير بورديو، وميشيل فوكو، وأنتوني غيدنز، ومارشال سالينز، وشيري أورتنر، وطلال أسد.

---

(١) نظرية الفعل (Action Theory): الفرع الفلسفي الذي يبحث في النظريات التي تتناول العمليات التي تتسبَّب في أفعال الفاعل (Agent) الإرادية. (المترجم)

(٢) جرت العادة أن يُنسب ديڤيدسون إلىٰ الفلاسفة التحليليين، لكنَّه يحظىٰ باعترافٍ واسعٍ أيضًا بأنَّ عمله يعالج قضايا رئيسة في نظرية الهرمنيوطيقا. وانظر:
"Davidson 2001 [1984]; 2001 [1980]; Ramberg 2015".

تهتمُّ نظرية الهرمنيوطيقيا ونظرية الممارسة بالعلاقة بين الفعلِ والعقل، لكن كلًّا منهما تحلِّل هذه العلاقة تحليلًا مختلفًا. إذ تؤكِّد نظرية الهرمنيوطيقيا أنَّ الأفعال تكشف عن العقل؛ ولذلك فإذا اشترت امرأةٌ الخضراوات، فإنَّ فعلها هذا يكشف عن رغبتها في الخضراوات. وبالمثل، إذا صلَّت، فإن فعلها هذا يكشف عن إيمانها بالله. فأفعالها بهذا المعنىٰ دليلٌ علىٰ مكنون نفسِها (أي رغباتها ومعتقداتها ومشاعرها ومقاصدها . . . إلخ). وكما سنرىٰ، فإن نظرية الهرمنيوطيقيا تشير إلىٰ أنَّ البشر -بطبيعتهم- يسعون إلىٰ فهم عقول الآخرين. وهم يكتسبون هذا الفهم حدسيًّا ودون وعي، بالاستدلال علىٰ مكنون عقول الآخرين بالأدلَّة التي تقدِّمها أفعالهم (التي تكون بمثابة «العلامات»/«الرموز»). وتشكِّل هذه العمليةُ الحياةَ الاجتماعية بعمقٍ؛ لأنها تتيح التواصل ونقلَ المعرفة الثقافية.

تفترض نظرية الممارسة علاقةً مختلفةً بين الفعلِ والعقل، وتؤكِّد أنَّ الفعل المتكرِّر (أي «الممارسة») يغيِّر العقل. فبذلك يمكن أن ينشأ عند المرأةِ الرغبةُ في الخضراوات، عن طريق الفعل المتكرِّر المتمثِّل في أكل الخضراوات. وبالمثل، عن طريق فعل الصلاة المتكرِّر يمكن أن ينشأ عندها إيمانٌ بالله. وبالمثل، عن طريق الفعل المتكرِّر المتمثِّل في ركوب الدراجة، ستتطور لديها معرفة بكيفية ركوب الدراجات (أي مهارة القيام بذلك، وهي «معرفة عَمَلِيَّة»؛ والمتعارف عليه أن المعرفة محلُّها العقل). فعن طريق تلك الممارسات، اكتسبت المرأة رغبةً واعتقادًا ونوعًا من العلم لم يكن لديها من قبل. فتميل نظرية الممارسة إلىٰ التحدُّث عن العقل من حيثُ «الذاتية»، أو من حيثُ «استعدادات» «العادات المكتسبة/ الهابيتوس»[1].

---

(١) جاء في موسوعة العلوم الاجتماعية: «هابيتوس/ سلوك موروث: يعود استخدام هذا المُصطلَح إلىٰ بدايات القرن العشرين مع الأنثروبولوجي مارسيل موسّ، لكنَّ بيار بورديو هو الذي أعطىٰ لهذا المفهوم بُعدًا تفسيريًّا بوضعه في قلب المنهج البنيوي التوليدي الذي اعتمده، بحيث غدا الهابيتوس في جوهر مُقارَبات بورديو للظاهرة الاجتماعيَّة برمَّتها . . . فالهابيتوس -في نظر بورديو- هو ذاك الفضاء الذهني العام الذي تسبح فيه أفكارنا وأحكامنا واستعداداتنا كافَّة، سواء كانت مُدرَكة أم غير مُدرَكَة». (المترجم)

وهنا، تشير الاستعدادات/الهابيتوس إلىٰ المكنون النفسيّ المُكتسَب عن طريق الممارسة (مع أنَّ مفهوم الهابيتوس يمزج بين مفهومي العقل والجسد).

تدفع نظرية الممارسة هذا الخيطَ من التحليل إلىٰ أبعد من ذلك، بالجزم بأن مؤسسات السلطة تفرض أشكالًا معيَّنة من الممارسة (أي «الانضباط») لتغيير العقول علىٰ نحوٍ معيَّن. فمن الممكن أن توصي منظمة الصحَّة الحكومية بممارسة أكل الخضراوات؛ لغَرْسِ الرغبة في الخضراوات في المواطنين. وبالمثل، قد تفرض الكنيسة ممارسةَ الصلاة؛ لغرسِ الإيمان بالله في المواطنين. وعن طريق تغيير العقول، تمارس مؤسسات السلطة تأثيرها في السلوك وسيطرتَها عليه. ولذلك، فعن طريق غرسِ الرغبة في تناول الخضراوات، تخلق منظمة الصحَّة مواطنين يميلون إلىٰ تناول الخضراوات. وبالمثل، عن طريق غرس الإيمان بإله المسيحيين، تخلق الكنيسة مجموعةً من المواطنين يميلون إلىٰ طاعة التعاليم المنسوبة إلىٰ ذلك الإله (في الكتاب المقدَّس مثلًا). فالفكرة القائلة بأن المؤسسات «(الهيكل)» يمكنها أن تغيِّر عقول الناس، وبذلك تؤثر -وإن لم يكن علىٰ وجهِ الحَتْمِ- في سلوكهم وأفعالهم التالية (أي «القوة الفاعلة» لديهم)؛ هذه الفكرة هي فكرةٌ مركزيةٌ في نظرية الممارسة؛ وتكْمُن هذه الفكرة وراء جهود نظرية الممارسة في تصوُّر العلاقة الجدلية الممتدَّة في الزمان بين الهيكل والقوةِ الفاعلة.

وفي نظرية الممارسة، تدور الحياة الاجتماعية الإنسانية حول المؤسسات القوية ذات السلطة وجهودها لتغيير العقول (والتأثير/التحكُّم في السلوك) عن طريق التوصية بالممارسات أو فرضها. وسوف أشير إلىٰ الممارسات من هذا النوع بعبارة: «الممارسات المفروضة بقوة السلطة». وبناءً علىٰ المنظور السابق، انتقد كبار أنصار نظرية الممارسة -مثل بورديو وفوكو- نظرية الهرمنيوطيقيا؛ لعدم اهتمامها بالممارسات المفروضة بقوة السلطة. فيرىٰ بورديو[١] أن المفاهيم الهرمنيوطيقية -مثل السوسيولوچيا

(١) "Bourdieu 1977:4, 21".

الظاهراتية لشوتز- معيبةٌ؛ لأنها تتجاهل قدرة الهياكل «الموضوعية» علىٰ توليد «الذاتية» (أي المكنون النفسي) عن طريق الممارسة. وبالمثل، ينأىٰ فوكو بنفسه بوعيٍ عن التحليل الهرمنيوطيقي -ولا سيما الفكرة القائلة بأنَّ تحليل النصِّ يجب أن يركِّز علىٰ تحديد المقاصد/المكنون النفسيِّ لمؤلِّف النص[١]- فيذهب فوكو إلىٰ أنَّ تحليل النصوص (أي «الخطاب») والمجتمع يجب أن يركِّز علىٰ الممارسات المفروضة بقوة السلطة (أي «الانضباط»)[٢]. ونتيجة لذلك، فقد تزامن صعود نظرية الممارسة في العقود الأخيرة مع التهميش المتزايد لنظرية الهرمنيوطيقيا في العديد من مجالات البحوث الاجتماعية، بما في ذلك الأنثروبولوچيا والتاريخ.

وفي نظرية الممارسة، يترافق التركيز علىٰ الممارسات المفروضة بقوة السلطة مع الاهتمام بـ«الجسد» أو «التجسُّد»[٣]. وبذلك فأكثر الممارسات تتعلَّق بالجسد البشري (أي بحركة أعضاء البدن). فعلىٰ سبيل المثال، تشتمل ممارسة ركوب الدراجة علىٰ التبديل باستخدام الأرجل، وتتضمَّن ممارسة الصلاة انحناءَ الرأس وتلاوة العبارات المقدَّسة بلسانه وشفتيه. فعند أنصار نظرية الممارسة، يؤدي إهمال نظرية الهرمنيوطيقيا للممارسات المفروضة بقوة السلطة إلىٰ إهمال الجسد. وخلافًا لذلك، تسعىٰ نظرية الممارسة إلىٰ وضعِ الجسد في مركز التحليل الاجتماعي. فالجسد عند نظرية الممارسة هو موضوعٌ للتغيير والتدريب وإعادة الصياغة عن طريق الممارسات التي تأمر بها مؤسساتُ السلطة، وعن طريق سيطرتها علىٰ التحكُّم في الأجساد، تسيطر المؤسسات القوية علىٰ العقول.

في تقييم هذه التطورات النظرية، تستحقُّ المساهمات الأنثروبولوجية لغيرتز وطلال أسد اهتمامًا خاصًّا. ففي أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، عمل فرانتز بواس وألفريد كرويبر علىٰ إدخال الأفكار

---

(١) "Foucault 1998 [1969]".

(٢) "Foucault 1972; 1995 [1977]; 1990 [1985]".

(٣) انظر علىٰ وجه التحديد: "Bourdieu 1977; Foucault 1995 [1977]; 1990 [1985]".

الهرمنيوطيقية إلىٰ الأنثروبولوچيا الأمريكية[١]. ولكن بين الستينيات والثمانينيات من القرن الماضي، برز غيرتز ليصبح أبرز الأنثروبولوجيين من أنصار الأفكار الهرمنيوطيقية ومن أكثرهم تأثيرًا[٢]. ويُعرَف غيرتز خصوصًا بكتاباته عن الدين. وعلىٰ الرغم من وجود سوابق مبكِّرة من الحقبة الاستعمارية (مثل: إدوارد لاين، وكريستيان سنوك هورغروني، وبول مارتي)، فالفضل يعود إلىٰ غيرتز -إلىٰ حدٍّ كبيرٍ- في تأسيس أنثروبولوچيا الإسلام في الستينيات، حيث نشر عددًا من الدراسات الإثنوغرافية حول التدين الإسلامي في إندونيسيا والمغرب[٣]. وبين السبعينيات والثمانينيات من القرن الماضي، شكَّلت أعمال غيرتز أكثر الأبحاث الأنثروبولوجية حول المجتمعات الإسلامية[٤]، لكنَّ كتاباته جذبت أيضًا قدرًا كبيرًا من النقد، ولم تعُد أفكاره رائجةً منذ التسعينيات من القرن الماضي. فقد تعرَّض عمل غيرتز للهجوم بناءً علىٰ مجموعةٍ متنوِّعةٍ من الأسباب[٥]. لكن أكثر الانتقادات شيوعًا الموجَّهة إلىٰ غيرتز هو أنه تجاهل قضايا السلطة[٦].

أما طلال أسد، فهو الناقد الأولُ والأبرز لغيرتز. ويُعَدُّ طلال أسد -الذي تأثَّر بفوكو- من كبار الأنثروبولوجيين المؤيدين لنظرية الممارسة، وقد تزعَّم الجهود الرامية إلىٰ اقتباس الأفكار من نظرية الممارسة والعمل بها في دراسة الدين عمومًا، ودراسة الإسلام خصوصًا. وكما سنرىٰ، فإن طلال أسد يهاجم غيرتز؛ لتجاهله الممارسات الدينية المفروضة بقوة السلطة، ولتجاهله للجسد، لصالح الاهتمام بالعلامات والرموز الدينية.

---

(١) "Boas 1887; Stocking 1974; Bunzl 1996; Buckley 1996".

(٢) أي «الأنثروبولوچيا التفسيرية» أو «التأويلية»؛ وانظر أيضًا:

"Agar 1980; Rabinow and Sullivan 1987; Clifford 1988:21-54; Lambek 1991; 2015".

(٣) "Geertz 1960; 1968; 1983".

(٤) "Rabinow 1977; Crapanzano 1980; Dwyer 1982; Hefner 1985; Rosen 1989; Fischer and Abedi 1990; Lambek 1993; also see Bowen 1993".

(٥) "Shankman 1984; Clifford and Marcus 1986; M. Schneider 1987".

(٦) "Roseberry 1982; Ortner 1999".

فدراسة الدين والإسلام عند طلال أسد يجب أن تركِّز علىٰ السلطة والممارسة والجسد.

وعلىٰ مدار العقدين الماضيين، هيمنت أفكار طلال أسد علىٰ أنثروبولوچيا الإسلام، وكان ذلك أوضحَ ما يكون في الأبحاث المتعلِّقة بالشرق الأوسط[١]. وبالإضافة إلىٰ ذلك، وجد طلال أسد جمهورًا قابلًا لأفكاره خارج الأنثروبولوچيا، مما كان له أثر بالغ في الكتابات الأكاديمية متعدِّدة التخصُّصات حول الإسلام، ولا سيما بين المؤرخين المستشرقين المتخصِّصين في الإسلام[٢]. وأكثر هذه الكتابات الأكاديمية المتعدِّدة التخصُّصات تركِّز تحديدًا علىٰ «الجسد» أو «التجسُّد»[٣]. إن هذا التحوُّل من غيرتز إلىٰ طلال أسد داخل أنثروبولوچيا الإسلام يعكس تحوُّلًا أوسعَ منه في الأنثروبولوچيا -والمجالات ذات الصلة- من نظرية الهرمنيوطيقيا إلىٰ نظرية الممارسة.

في الماضي، عندما كانت أفكار نظرية الممارسة أقلَّ شيوعًا، كان من المعقول أن تُمنح اهتمامًا شديدًا؛ بل كانت تُمنح اهتمامًا حصريًّا. فقد كان للكتابات الأكاديمية التي استلهمت نظرية الممارسة أثر كبير في تحسين فهمنا للتقاليد الثقافية والقانونية والدينية. ويصدق هذا بصورةٍ خاصَّة علىٰ الأعمال الأخيرة لنظرية الممارسة، التي كتبها طلال أسد وصبا محمود ووائل حلاق، والتي طوَّرت فَهْمَنا للتراث الإسلامي كثيرًا. ولكنْ لدينا في الوقت الحاضر سبب وجيه لرفض التركيز الضيق علىٰ الأفكار المستمدَّة من نظرية الممارسة؛ فإن تلك المقاربة تخاطر ببساطة أن تستخدم خيوطَ التحليل نفسَها التي كُشِف عنها سابقًا بالفعل بعُمق.

---

(١) "Mahmood 2005; Hirschkind 2006; Hamdy 2009; Mittermaier 2011; Silverstein 2011; Agrama 2012".

(٢) انظر مثلًا:

"Zaman 2002; Salvatore 2009; Anjum 2012; Hallaq 2013; Katz 2013; Ahmed 2016; Farquhar 2017".

(٣) "Kugle 2007; Bashir 2011; Ware 2014".

أعارض في هذا الكتاب الاتجاه الحاليَّ الذي يميل نحو تهميش نظرية الهرمنيوطيقيا لصالح نظرية الممارسة؛ وذلك لأن التقاليد الثقافية والقانونية والدينية -كالإسلام- لها أبعاد مهمَّة لا يمكن تناولها إلَّا عن طريق نظرية الهرمنيوطيقيا، وقد جرت عادة أنصار نظرية الممارسة أن يتجاهلوها. لكنني لستُ مهتمًّا بالانتصار لنظرية الهرمنيوطيقيا علىٰ حساب نظرية الممارسة، بل ينصبُّ اهتمامي علىٰ التفكير في كيفية تحقيق الجمع المُتَّسق والمُثمِر بين هذين الإطارين. وبصورةٍ أشدَّ تحديدًا، فإنني مهتمٌّ بالتفكير في كيفية الجمعِ بين هذين الإطارين جمعًا يُسهِّل تحليل التقاليد؛ ولا سيما التقاليد التي تحتوي علىٰ أحكامٍ وقواعدَ، كالإسلام.

في الفصل التالي، سوف أوضِّح بمزيدٍ من التفصيل كلًّا من نظرية الهرمنيوطيقيا ونظرية الممارسة، وسأبيِّن كيف يمكن الجمعُ بينهما علىٰ نحوٍ يتصل بالتراث الإسلامي. لكنني أودُّ أن أقدِّم الآن للقارئ فهمًا أوَّليًّا لكيفية ارتباط هذين الإطارين بعملي الميداني.

٢- نظرية الهرمنيوطيقيا ونظرية الممارسة والإثنوغرافيا

اقتبستُ في صفحات هذا الكتاب مقتطفاتٍ من مذكراتي الميدانية -بعد إعادة صياغتها إلىٰ حدٍّ ما- في المواضع المناسبة، وقد ميَّزنا هذه المقتطفات بوضعها بين هذه الأقواس: «...»، مع وضع خطٍّ مميز تحتها. والفقرة المقتطفة التالية تنقل للقارئ إحساسًا بالبيئة التي أجريتُ فيها أبحاثي:

«تزدحم المنطقة المحيطة بالجامع الأزهر الشهير في القاهرة بالمباني القديمة من العصور الوسطىٰ. وتكتظُّ الممرات الضيِّقة -التي تلتفُّ بلا نظامٍ بين تلك المباني- بالمتاجر الصغيرة والأكشاك التي تبيع جميعَ أنواعِ البضائع. حيث يعمل عدد كبير من المتاجر في إصدار مطبوعاتٍ منخفضة التكلفة من الكتب الدينية للعصور الوسطىٰ. وتتاجر شركاتٌ أخرىٰ في الخضراوات المُخلَّلة واللحوم الحرِّيفة والدجاج الحيِّ والعطور والملابس النسائية والأدوات المنزلية. وتمتلئ الأزقة بمن يتنافسون علىٰ الأسعار

وينقلون البضائع باستخدام العربات التي تجرها الخيول أو التي تدفعها الأيدي. ويجلس آخرون علىٰ مقاعد خشبية، وهم يشربون الشاي في أكوابٍ زجاجية صغيرة، ويتحدَّثون مع العملاء والأصدقاء. وبين هذه الأحداث الصاخبة مساجد لا حصر لها، فأينما وقف المرء يجد مسجدًا علىٰ مسافة خمس دقائق من السَّيْر علىٰ الأقدام. وفي بعض الأماكن تقع المساجد المختلفة بحيث يجاور بعضها بعضًا. بعض تلك المساجد كبيرة ومثيرة للإعجاب، لكن أكثرها أقل حجمًا. وبعضها ليس أكبر ولا أكثر بروزًا من المتاجر المتواضعة التي تحيط بها.

مسجد الفاروق ذو حجم متوسط، فهو بناء من طابقٍ واحدٍ طويلٍ مستطيلٍ. وقد شُيِّد المسجد من كُتَلٍ حجرية ذات لونٍ أصفر بُنيٍّ، ولا يختلف من الخارج إلَّا قليلًا عن نظائره من المساجد الأخرىٰ القديمة. ويكتظُّ الممر الخلفي المؤدي إلىٰ المسجد بالقطط الضالَّة، وهو سيئ التعبيد والرصف، تتناثر فيه النفايات ويطنُّ فيه الذباب، ولا شيء في المنطقة يشير إلىٰ أي شيء خاصٍّ؛ لكن موقع المسجد ومظهره الخارجي المتواضع مخادعان. إذ يكشف دخول المسجد عن مظهره الداخليِّ الفخم غير المألوف، فأرضه مفروشة بعشراتٍ من السجاجيد الشرقية الكبيرة من مختلف الأنماط، حيث يختلط فيها اللون الأزرق والأحمر والأبيض. ويتخلَّله صفوف من الأعمدة الرخامية الرمادية، وفي سقفه عُلِّقت الثُّرَيَّا البرونزية المزخرفة المرصَّعة بمصابيح التركواز الصغيرة، كما زُيِّنت جدرانه بقوالب مستطيلة متعاقبة من اللونين الأبيض والنبيذي.

وفي كل ثلاثاء، في وقت صلاة العصر، يزور المسجدَ الشيخُ عبد الله. والشيخ عبد الله أستاذ في جامعة الأزهر، وهو أحد كبار العلماء في الفقه الإسلامي، وأكثرهم احترامًا في مصر. وفي حين يدرِّس الشيخ في الجامعة نفسِها، فإنه يقدِّم أيضًا دروسًا دوريَّة مفتوحة للجمهور في عددٍ من المواقع المختارة، وأحدها هو مسجد الفاروق. والشيخ عبد الله -الذي يناهز عمره السبعين عامًا- لديه لحية طويلة ينتشر فيها الشَّيْبُ، ويرتدي الزيَّ

الخاصّ بخريجي الأزهر. ويتكوَّن هذا الزيُّ من عنصرين رئيسَيْن: الأول هو ثوب سابغ واسع الكُمَّيْن، وهو يُسمَّىٰ بـ «الجُبَّة»[1]، ويشبه المعطف الطويل. وبعض الجِباب يكون مخططًا، وبعضها يكون بلونٍ واحد، ودائمًا ما تكون ألوانها قليلةً ورصينةً، كالدرجات المختلفة من الرمادي والأزرق والبُنيّ كما جرت العادة. ويحتوي الزي الأزهري أيضًا علىٰ نوعٍ معيَّن من غطاء الرأس، وهي عمامة تُعرَف باسم «العمامة الأزهرية»، وتتكوَّن من طربوش أحمر تحيط به عمامةٌ بيضاء. والجزء العلوي من الطربوش الأحمر يبرز أعلىٰ المنطقة التي تغطيها العمامة البيضاء، ويتدلَّىٰ من أعلاه ذيل صغير أسود أو أزرق اللون. وتمثِّل العمامة المرجعيةَ الدينية لعلماء الأزهر، وكان الشيخ ينزعها أحيانًا إذا أراد أن يتخلَّىٰ عن الامتيازات المصاحبة لارتدائها.

يبدأ الدرس فور وصول الشيخ عبد الله إلىٰ مجلسه، وهو يجلس علىٰ كرسيٍّ خشبيٍّ واسع مُزوَّدٍ بوسادة خضراء مُخطَّطة، ويستند ظَهْرُ الكرسيِّ إلىٰ أحد جدران المسجد، وتُوضَع طاولة صغيرة أمامه. ويجلس الطلاب علىٰ الأرض أمام الشيخ، ويتراصون في مواجهته في حلقاتٍ دائرية. ويكون كرسيُّ الشيخ علىٰ حافَّة تلك الحلقة، بحيث تكون البقعة التي تواجه الشيخ مباشرةً خاليةً من الطلاب. وفي اللغة العربية، يُعرَف هذا النظام باسم «الحَلَقة» أو «الحلقة الدراسية».

يصل عدد الحاضرين إلىٰ نحو عشرين طالبًا، وتتراوح أعمارهم بين منتصف العشرينيات ومنتصف الثلاثينيات. وجميعهم من الذكور إلَّا فتاة واحدة (وهي تجلس إلىٰ الجانب منفصلة عن الحلقة). وثلاثة أرباع الحاضرين من الملتحين، ونصفهم تقريبًا يرتدون الثوب المُسمَّىٰ بـ «الجلَّابية»، وبعضهم يرتدي الطاقية التقليدية أيضًا، أما بقيتهم فيرتدون الملابس الغربية. وعلىٰ الرغم من أن العديد منهم مُسجَّلون رسميًّا في جامعة الأزهر، فلم يكن أحدٌ منهم يرتدي الزيَّ الأزهريَّ الذي يرتديه

(١) وتُعرف أيضًا بـ «الكاكولا».

الشيخ عبد الله. ومع ذلك، فكثير منهم معروفون بأنهم سيصبحون من المرجعيات الدينية الناشئة القادمة، وبعضهم يعقد حلقاتٍ دراسيةً في أماكن أخرىٰ.

يلقي الشيخ عبد الله درسَهُ من خلال قراءة متنٍ فقهيٍّ عُمره قرون. ويواصل الشيخ قراءته للمتن بصوتٍ هادئ خفيض، ويتوقَّف أحيانًا للتعليق علىٰ محتواه، حتىٰ إنه في بعض الأحيان يمزح ويعلِّق بتعليقٍ طريفٍ ويضحك. ويتابع الطلاب قراءته في نسختهم المطبوعة من المتن. وبعد برهة، تأتي امرأة مُسِنَّة من أصول ريفية إلىٰ الحلقة وهي تحمل صَحْفَةً حديديةً كبيرةً، وعلىٰ الصحفة أكواب من الشاي الأخضر المحلَّىٰ بالكثير من السكر، فيتناول كلُّ طالب من الحاضرين كوبًا، ويواصل الشيخ تعليقه علىٰ المتن. وينتهي الدرس بعد ساعة ونصف تقريبًا، ثم يستقبل الشيخ أسئلةً عامَّةً لمدَّة خمس عشرة دقيقةً تقريبًا ثم ينهض من كرسيِّه، وعندئذ يقف الطلاب لوقوفه، ويتقدَّمون إلىٰ الأمام لتقبيل يده، تعبيرًا عن احترامهم ومودَّتهم له.

يسير الشيخ ببطء نحو المخرج، حيث يتجمَّع الطلاب حوله، ويتبعون الشيخ إلىٰ خارج المسجد وهو يشقُّ طريقه عبر الممرات الضيِّقة والأزقَّة الخلفية. وبعد بضع دقائق من المشي، يخرج أخيرًا من المناطق الداخلية إلىٰ الطريق الكبير. وهناك تقف في انتظاره سيارة سيدان قديمة، فيودِّع الطلاب شيخَهم ويساعدونه في الجلوس علىٰ مقعد الراكب الأماميِّ إلىٰ جوار السائق. ويفتح اثنان من الطلاب البابَ الخلفي للسيارة ليجلسا وراء الشيخ. ثم يذهبون جميعًا وإن لم يكن واضحًا إلىٰ أين يتجهون. وعندما تتحرك السيارة، تنتهي بذلك جلسة الأسبوع».

يأتي طلاب الشيخ عبد الله إلىٰ دروسه لتحصيل العلم بأحكام الشريعة. فكيف يمكن فهم هذه العملية؟ لا شكَّ أن المتون الفقهية تلعب دورًا في ذلك، فإنَّ الشيخ -كما ذكرنا سابقًا- يقرأ تلك المتونَ علىٰ طلابه

ويشرحها لهم. ولكن كما سنرىٰ، فها هنا بُعْدٌ إضافيٌّ غير نصِّيٍّ في تربية الشيخ عبد الله وتعليمه. فالمتوقَّع من الشيخ أن يمثِّل لطلابه نموذجًا مرجعيًّا موثوقًا بالعيش وفقًا لأحكام الشريعة. ويمارس الشيخُ تلك الأحكامَ ويعمل بها عندما يأكل ويتعبَّد ويسافر ويعامل الآخرين. وفي كل ذلك يشاهد الطلاب شيخَهم ويقتدون به. وبصورةٍ أكثر تحديدًا، سيعمل الطلاب بأحكام الشريعة وفقًا للمثال الذي يقدِّمه الشيخ. وهم بذلك يكتسبون ويحصِّلون العلمَ بأحكام الشريعة.

فعلىٰ سبيل المثال، يصلي الشيخ عبد الله صلاة العصر بطلابه قبل بدء الدرس، وعندما يقوم الشيخ إلىٰ الصلاة، فإنه سيتوجَّه في اتجاه مكة المكرمة، ومن ذلك يستنبط الطلاب وجودَ حكمٍ شرعيٍّ يوجب علىٰ المسلمين استقبالَ القبلة في أثناء الصلاة. وبعد ذلكَ يشرب الشيخ الشاي الأخضر عندما يُعرَض عليه، فيستنبط الطلاب من ذلك أن أحكام الشريعة تجيز شربَ الشاي الأخضر. وأخيرًا، عندما تظهر النساء يغضُّ الشيخ بصره عنهنَّ، ومن ذلك يستنبط الطلاب أنَّ الحكم الشرعي يوجب علىٰ الذكور أن يغضوا أبصارهم عن الإناث. ثم يقلِّد الطلاب أعمالَ الشيخ، في استقباله للقبلة، واستباحته للشاي الأخضر، وغضِّ بصره عن النساء. وعندما يخطئ الطلاب في العمل الصحيح بأحكام الشريعة، فإنَّ الشيخ يستعمل سلطته ومرجعيته لتصويبهم.

يمكن تحليلُ هذا النوع من التعلُّم باستخدام نظرية الممارسة. ولنتذكَّر أنه عن طريق ممارسة ركوب الدراجة، قد يطوِّر الشخص معرفةً وعلمًا بكيفية ركوب الدراجات (أي مهارة القيام بذلك). وهنا يمكن القول: إنه عن طريق العمل بأحكام الشريعة، يطوِّر طلاب الشيخ معرفةً وعلمًا بكيفية العمل «الصحيحة» بأحكام الشريعة. وتظهر السلطةُ بوضوحٍ في هذه العملية، فجامعة الأزهر في النهاية هي مؤسسة من مؤسسات السلطة، والشيخ عبد الله هو جزءٌ من هذه المؤسسة ويشاركها في سلطتها. وبصفته ممثِّلًا للأزهر، فهو يدعو إلىٰ العملِ بأحكام الشريعة ويوصي بذلك، ويستعمل سلطته ومرجعيته في تصويب الطلاب الذين يحيدون عن هذه الأحكام.

ولا يزال بإمكاننا أن ندفع هذا الخيطَ المستمدَّ من نظرية الممارسة إلىٰ أبعد من هذا، فعن طريق ممارسة أحكام الشريعة المفروضة بقوة السلطة، لا يكتسب طلاب الشيخ عبد الله معرفةً وعلمًا بكيفية العمل بأحكام الشريعة فحسب (أي مهارة القيام بذلك)، بل يحصِّلون أيضًا محتوًى عقليًّا آخر. فعلىٰ سبيل المثال، عن طريق أداء الصلاة (أي عن طريق العمل بأحكام الشريعة المتعلِّقة بالصلاة)، يزداد الطلاب إيمانًا بالله.

وبهذه الطريقة نرىٰ كيف يمكن أن نجعل نظرية الممارسة إطارًا نظريًّا لتحليل البيانات الإثنوغرافية (مثل دروس الشيخ عبد الله). ومع ذلك، فهذا الإطار -علىٰ نفعه وفائدته- له قيوده أيضًا. وتؤدي هذه القيود إلىٰ إخفاء طبيعة أحكام الشريعة والعلم بالشريعة.

كما سنرىٰ، فالعلم بأحكام الشريعة -عند العلماء المسلمين- هو علمٌ بالعقل الإلهي[1]؛ وبصورة أكثر تحديدًا، فالعلم بأحكام الشريعة هو علمٌ بإرادة الشارع (الله) ومقاصده ورغباته وعلومه.

وبذلك فأحكام الشريعة تجسِّد «إرادة» الشارع و«مقاصده». وفي الوقت نفسه، فالإرادة والمقاصد الإلهية تستند إلىٰ رغبات الله وعلومه. فالشريعة مثلًا فيها حكمٌ يقضي بأن يمتنع الرجال المسلمون من النظر إلىٰ النساء غير الزوجات والمحارم، ويُسمَّىٰ هذا بـ «غض البصر»[2]. فعند العلماء المسلمين، «يريد» الله أن يغضَّ الرجال المسلمون أبصارهم، وكذلك فإنَّ إرادة الله تستند إلىٰ رغباته وعلومه، وهكذا فإنَّ الله يريد مَنْعَ الزنا ويرغب في هذا المنع. وفوق ذلك، فالله تعالىٰ يعلم أنَّه إذا نظر الرجل إلىٰ امرأةٍ

(١) يستخدم المؤلف مصطلح «عقل الله» god's mind للدلالة علىٰ مراد الله أو مقصد التشريع، ويرادفه أحيانًا بـ «العلم بما في نفس الله»، وهو استخدام سائغ استنادًا للنص القرآني: ﴿وَإِذْ قَالَ ٱللَّهُ يَٰعِيسَى ٱبْنَ مَرْيَمَ ءَأَنتَ قُلْتَ لِلنَّاسِ ٱتَّخِذُونِي وَأُمِّيَ إِلَٰهَيْنِ مِن دُونِ ٱللَّهِ قَالَ سُبْحَٰنَكَ مَا يَكُونُ لِيٓ أَنْ أَقُولَ مَا لَيْسَ لِي بِحَقٍّ إِن كُنتُ قُلْتُهُۥ فَقَدْ عَلِمْتَهُۥ تَعْلَمُ مَا فِي نَفْسِي وَلَآ أَعْلَمُ مَا فِي نَفْسِكَ إِنَّكَ أَنتَ عَلَّٰمُ ٱلْغُيُوبِ﴾ [المائدة: ١١٦]. (المراجع)

(٢) انظر: [سورة النور: ٣٠].

فقد يميل إلىٰ الزنا بها. ومن هنا يمكن أن يقال: إنَّ الله يرغب في منع الزنا، وهو يعلم أنه إذا أطلق الرجالُ بَصَرَهم فسوف يغريهم هذا بالزنا. ولذلك اقتضت إرادة الله أن يغضَّ الرجال بصرهم. ومن ثَمَّ، فحكم الشريعة يجسِّد إرادة/مقاصد الله، التي تستند إلىٰ رغبات الله وعلومه. ووفقًا لذلك، فالعلم بالحكم الشرعي هو علمٌ بإرادة الله ومقاصده، وكذلك الرغبات والعلوم التي تستند إليها تلك الإرادة.

إن النقاط السابقة لها آثارها في كيفية تحليلنا لدروس الشيخ عبد الله. إذ تشير نظرية الممارسة إلىٰ أنَّ طلاب الشيخ يكتسبون العلمَ بأحكام الشريعة بمشاهدة الشيخ والاقتداء به (أي عن طريق نمذجة ممارستهم علىٰ غرار ممارسته). ولكن هذا التحليل وإن كان صحيحًا، فهو يحجب أيضًا حقيقةً مهمَّةً. فالطلاب في الواقع لا يكتسبون فقط علمًا بـ «أحكام الشريعة»؛ بل علىٰ مستوًى أعمقَ، يكتسبون العلمَ بما في نفس الله. وبعبارةٍ أكثر تحديدًا، يكتسبون العلمَ بإرادة/مقاصد الله، وعلومه، ورغباته.

فعلىٰ سبيل المثال، عندما تظهر النساء يغضُّ الشيخ عبد الله بصره. فماذا يستنبط الطلاب من هذا؟ في مستوًى معيَّنٍ، يستنبطون وجودَ حكم شرعيٍّ يقضي بأن يغضَّ الرجال بصرهم. ولكن في مستوًى أعمقَ، يستنبطُ الطلاب أن إرادة الله هي أن يغضَّ الرجال أبصارهم. ويمكن القول أيضًا: إن الطلاب سيستدلون من ذلك علىٰ أمورٍ أخرىٰ تتعلَّق بالمكنون النفسي الإلهي، فقد يستنتجون أن الله يرغب في منع الزنا، وأن الله يعلم أن الرجال إذا نظروا إلىٰ النساء فسوف يشتهون ممارسةَ الجنس معهنَّ. وهو ما يؤدي إلىٰ ظاهرةٍ مثيرةٍ للاهتمام لكنها مُحيرةٌ، وهي أن الطلاب يراقبون أفعالَ الشيخ عبد الله، ويستنبطون من هذه الأعمالِ أمورًا تتعلَّق بما في نفس الله (أي المقاصد والعلوم والرغبات الإلهية)[1].

---

(١) قد يُستساغ أحيانًا استخدام بعض التشبيهات التي قد يُفهم منها تشبيه الخالق بالمخلوق، وإن كانت المدارس العقدية توقفها علىٰ الاستخدام النبوي كما في حديث المغيرة بن شعبة في صحيح البخاري (٧٤١٦): «قال سعد بن عبادة: لو رأيتُ رجلًا مع امرأتي =

وليست هذه الظاهرة الأساسية مقتصرةً علىٰ التعليم الإسلامي. فتأمَّل مثلًا في جنرالٍ روسيٍّ وجنوده، فإذا رأينا الجنود يزحفون في اتجاه العاصمة الفرنسية باريس، فقد نستنبط من ذلك أن الجنرال ينوي/يقصد الهجومَ علىٰ باريس. وقد نستنبط أيضًا أن الجنرال يرغب في إجبار فرنسا علىٰ الاستسلام، وأنه يعتقد أن فرنسا سوف تستسلم إذا تعرَّضت باريس للهجوم. وهكذا، كما استنبطنا المكنونَ النفسي الإلهي من أفعال الشيخ عبد الله، فإننا نستنبط المكنون النفسي للجنرال عن طريق أفعال جنوده. وبالمثل، فقد نستنبط المكنون النفسي لمالك المصنع من أفعال عمَّاله، وقد نستنبط المكنون النفسي للمهندس المعماري من أفعال بنَّائيه.

سوف أبيِّن أن الظاهرة السابقة تلعب دورًا مهمًّا في الكثير من التقاليد الثقافية والقانونية والدينية (أو ربما في جميعها)، كما سأبيِّن أن هذه الظاهرة لا يمكن فهمُها إلَّا عن طريق نظرية الهرمنيوطيقيا؛ وذلك لأن نظرية الهرمنيوطيقيا تقدِّم طريقةً لفهم الكيفية التي تكشف بها الأفعال (كأفعال الشيخ عبد الله) عن مكنون العقول (كالعقل الإلهي).

لا تقتصر فائدة الأفكار المستمدَّة من نظرية الهرمنيوطيقيا علىٰ تحليل البُعْد غير النصيِّ للتعليم الإسلامي الفقهي (مثل كيفية تعلُّم الطلاب من أفعال الشيخ عبد الله)، بل تلك الأفكار مفيدة أيضًا في تحليل البُعْد النصيِّ لذلك التعليم. ومن ثَمَّ، سنرىٰ أن المتون المُستعمَلة في التعليم الفقهي الإسلامي لا تسرد قائمةً من الأحكام المنطوقة الصريحة (مثل: «توجَّه إلىٰ

= لضربتُه بالسيف غير مُصْفحٍ، فبلغ ذلك رسولَ الله ﷺ فقال: **أتعجبون من غَيْرَةِ سعدٍ، واللهِ لأنا أغْيَرُ منه، والله أَغْيَرُ منِّي، ومن أجل غَيْرَةِ الله حرَّم الفواحشَ ما ظَهَر منها وما بَطَن، ولا أحدَ أحَبُّ إليه العُذر من الله، ومن أجل ذلك بعث المُبشِّرين والمُنذرين، ولا أحدَ أحبُّ إليه المدْحة من الله، ومن أجل ذلك وعَدَ اللهُ الجنَّةَ»**. وحديث عبد الله بن مسعود في البخاري (٤٦٣٤) ومسلم (٢٧٦٠): **«ليس أحدٌ أحبَّ إليه المدح من الله ﷻ، من أجل ذلك مدح نفسَه، وليس أحدٌ أَغْيَرَ من الله، من أجل ذلك حرَّم الفواحشَ، وليس أحدٌ أحبَّ إليه العُذر من الله، من أجل ذلك أنزل الكتابَ وأرسل الرسلَ»**. (المراجع)

مكة في الصلاة»، «غُضَّ بصرك»)، بل تلك المتون تنقل أفعالَ المسلمين الصالحين المُحْتَجِّ بهم، كالنبيِّ محمَّد ﷺ، وعمر، وأبي حنيفة (كما في روايات الأحاديث والآثار)؛ فيُروىٰ مثلًا أن النبيَّ ﷺ أو أبا حنيفة قد غضَّ بصره في وجود النساء، ومن هذه الأفعال يستنبط القارئ أمورًا عن ما في نفس الله (كاستنباطه أن الله يريد من الرجال أن يغضوا أبصارهم، وأن الله يرغب في منع الزنا). ولذلك، فلدينا مقابلة وتناظر بين: (١) الاستنباطات المأخوذة من أفعال أشخاص كالشيخ عبد الله، (٢) والاستنباطات المأخوذة من الروايات النصيَّة عن أفعال النبيِّ ﷺ وأبي حنيفة. وأقترح أن هذا التناظر له أهمية أساسية في تحليل الفقه والتعليم الإسلامي. وعلىٰ الرغم من أن هذا التناظر قد تجاهلته نظرية الممارسة، فسوف أبيِّن أنه يمكن فهمُه باستعمال نظرية الهرمنيوطيقيا. ومرة أخرىٰ، هذا لأنَّ نظرية الهرمنيوطيقيا تقدِّم طريقةً لمعرفة كيف تكشف الأفعالُ عن مكنون العقول؛ سواءٌ كانت هذه الأفعال تُشاهَد مباشرةً أو تُروىٰ في النصوص والكتب.

تشير النقاط السابقة إلىٰ الحاجة إلىٰ رؤيةٍ جديدةٍ للفقه والتعليم الديني. ووفقًا لتلك الرؤية، فإن العلم بأحكام الشريعة يتمثَّل في العلم بما في نفس الله. والعلم بما في نفس الله يُستنبط من الأفعال، سواءٌ كانت هذه الأفعال تُشاهَد مباشرةً أو تُروىٰ في الكتب والنصوص. وهذا الاستنباط نظيرٌ للاستنباط الذي نتوصَّل به إلىٰ العلم بما في عقل الجنرال بالنظر في أفعال جنوده.

يمكن القول: إن نظرية الممارسة -وحدها- لا تكفي لتحليل كيفية انتقال العلم بأحكام الشريعة في دروس الشيخ عبد الله؛ ولذلك فإن الرجوع إلىٰ نظرية الهرمنيوطيقيا ضروريٌّ أيضًا؛ ولذلك يصبح من الضروريِّ الجمعُ بين نظرية الممارسة ونظريةِ الهرمنيوطيقيا. وأودُّ أن أشير إلىٰ أنه في تحقيق هذا الجمع، فإننا نساعد علىٰ سَدِّ الفجوة بين مقاربتَيْن تتعلَّقان بالفقه الإسلامي: المقاربة الأنثروبولوجية، ومقاربة المستشرقين المتخصِّصين في الدراسات الإسلامية. إنَّ المقاربات الأنثروبولوجية المعاصرة مَدينةٌ لنظرية الممارسة، وفي الوقت نفسه، فكثيرًا ما تهتمُّ مقاربات المستشرقين بأنواع

المسائل التي تتناولها نظرية الهرمنيوطيقيا (مثلًا: «كيف يعرف الفقهاء المسلمون مرادَ الله؟»، «كيف يحلِّل الفقهاء المسلمون الأحاديثَ وغيرها من الروايات التي تروي أفعالَ المرجعيات الدينية؟»). ولذلك، فالجمع بين نظرية الهرمنيوطيقيا ونظريةِ الممارسة سيؤدي إلىٰ توفير الموارد المفاهيمية للباحثين الذين يريدون العملَ بين المقاربات الأنثروبولوجية ومقارباتِ المستشرقين. وأودُّ أن أضع نفسي بين هذه المجموعة من الباحثين.

٣- ملاحظات منهجية

قبل ختام هذه المقدمة، أودُّ أن أتناول في إيجازٍ بعضَ القضايا المنهجية. تتعلَّق **القضية الأولىٰ** بما إذا كان من الصحيح وضعُ تعميماتٍ واسعةٍ حول التراث الإسلامي (السُّني). وأحد الآراء هنا هو أن التعميمات من هذا النوع تُعَدُّ أمرًا مُشكِلًا في جوهرها. ويؤكِّد أنصار هذا الرأي -وهم مصيبون في ذلك- وجودَ تنوُّعٍ وتباينٍ زمانيٍّ وجغرافيٍّ واسعٍ في التدين الإسلامي. فعلىٰ سبيل المثال، من الشائع التمييزُ بين الفترات المختلفة في التاريخ الفقهي الإسلامي (فهناك مثلًا الفترة التكوينية من القرن السابع الميلادي إلىٰ القرن العاشر، والفترة الكلاسيكية من القرن العاشر إلىٰ الثاني عشر، وفترة ما بعد الكلاسيكية من القرن الثاني عشر إلىٰ القرن التاسع عشر)[١]. ومن الشائع أيضًا التمييزُ بين أنواع التدين الموجودة في مناطق مختلفة من العالم الإسلامي (أي الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، والصحراء الكبرىٰ، وشرق أفريقيا وغربها، وآسيا الوسطىٰ، وجنوب آسيا، وجنوب شرق آسيا)[٢]. وفي ضوء الحقائق السابقة، جزم بعض الباحثين أنه من غير المناسب الحديث عن وجود تراثٍ إسلاميٍّ مُتَّسق[٣]. ويرفض هؤلاء

---

(١) للاطلاع علىٰ الأعمال التي تتناول التغيرات الشرعية والفقهية والتقسيم الزماني للتاريخ الفقهي الإسلامي، انظر: "Johansen 1988; Hallaq 2001; Burak 2015".

(٢) للاطلاع علىٰ الأعمال التي تناقش التغيرات الإقليمية في التدين الإسلامي، انظر: "Laffan 2011; Ware 2014; Ahmed 2016".

(٣) انظر علىٰ سبيل المثال: "El-Zein 1977; Gilsenan 1982; Al-Azmeh 1993".

الباحثون الدعاوىٰ التعميميَّة حول التراث الإسلامي؛ لكونها غير دقيقةٍ بما يكفي، ولكونها «ذات نزعة جوهرية»، ولكونها تتجاهل التنوُّع التاريخيَّ الشاسع للإسلام (أي إنه يوجد «إسلامات» متعدِّدة وليس «إسلامًا» واحدًا). ويؤكِّدون أيضًا أن الدعاوىٰ التعميميَّة حول التراث الإسلامي هي إشكاليةٌ؛ لأنها -بطبيعتها- وصفيَّة تقريرية، وليست وصفيةً فقط. ووفقًا لهذا الخيطِ من النظر، فإنَّ الدعاوىٰ التعميميَّة كثيرًا ما تستند إلىٰ الأشكال السائدة أو النخبوية أو الأرثوذوكسية من الإسلام، وتستبطن فكرة أن أشكال الإسلام الأخرىٰ غير صحيحة أو غير شرعية. ويرىٰ الباحثون الملتزمون بالرؤية السابقة أن العمل الأكاديمي الجيِّد يجب أن يهتمَّ بأشكال الإسلام المحليَّة والمحدَّدة تاريخيًّا، وأن أكثر الدعاوىٰ احترامًا وأقواها أكاديميًّا هي أكثرها تواضعًا وأكثرها تقييدًا.

لا أقلِّل من قيمة الدراسات التي تركِّز علىٰ تلك الأشكال المحدَّدة تاريخيًّا والأشكال المحليَّة من الإسلام. لكنني لا أعتقد أن هذا النمطَ من الأبحاث الأكاديمية هو وحده النمطُ السائغ المعتبر. وقد تحدَّىٰ بعض الباحثين -مثل طلال أسد[١] وشهاب أحمد[٢]- القولَ بأنه من غير المناسب الحديث عن وجود تراثٍ إسلاميٍّ مُتَّسق. وفي حين أنَّ طلال أسد وشهاب أحمد يعترفان بالاختلاف الزماني والجغرافي الواسع في التراث الإسلامي، فإنهما يعتقدان أن هذا التقليد يُظهر نوعًا من الاتساق؛ لأنَّ التيارات المختلفة فيه يجمعها توجُّه عام؛ ألَا وهو أنها جميعًا تأخذ بالقرآن وتأخذ بروايات الحديث (ربما) وتجعلهما مصدرين أساسيَّيْن -إن لم يكونا المصدرين الوحيدين بالضرورة- من مصادر المعرفة الدينية[٣]. وعلىٰ الرغم من أن هذا قد يكون فيه تسطيح كبير لوجهة نظر طلال أسد وشهاب أحمد، فإنه يجسِّد فكرةً رئيسةً موجودةً في أعمالهما.

(١) "Asad 1986".

(٢) "Ahmed 2016: 113-404".

(٣) "Asad 1986: 14; Ahmed: 345-356".

وبناءً علىٰ الرؤية السابقة، سأفترض -بوجهٍ عامٍّ- أنَّ التيارات المختلفة في التراث الإسلامي تأخذ -إمَّا تصريحًا وإمَّا ضمنيًّا- بالقرآن و[سُنَّة] النبي محمَّد ﷺ والعلماء السابقين، وتجعل ذلك من المصادر الأساسية للمعرفة الدينية. ولا تنفي هذه الحقيقة وجودَ تباينٍ كبيرٍ في أشكال التدين الإسلامي، لكنها تولِّد أنماطًا معيَّنة مشتركة علىٰ نطاقٍ واسع، تتجاوز الاختلافات التاريخية والإقليمية، في التعليم الإسلامي والفكر الفقهي. واهتمامي متوجِّه إلىٰ الأنماط من هذا النوع، وسوف أطرح في أثناء وصفي لها عددًا من الدعاوىٰ التعميميَّة حول التراث الإسلامي. وسوف أجعل هذه الدعاوىٰ مقيدةً إلىٰ حدٍّ ما، مع إدراكي أنَّ بعض الباحثين سيفضِّل أن يراها أكثر تقييدًا. لكنني لا أعتقد أن الإفراط في التقييد ممدوحٌ بالضرورة. فالإفراط في التقييد يكون مفيدًا في تحديد الأشكال المحليَّة والمحدَّدة تاريخيًّا للإسلام، لكنه قد يؤدي إلىٰ حجب أنماطٍ أوسع جديرة بالاهتمام أيضًا.

أدرك أن التعميم حول الأنماط الأوسع نطاقًا سيستجلب الانتقادات والاعتراضات من الباحثين الملتزمين منهجيًّا بالقول بأن التعميمات الواسعة تُعَدُّ إشكاليَّةً بطبيعتها، وأن الهدف الوحيد للبحث الأكاديمي المناسب في الدراسات الإسلامية هو تحديد أشكال الإسلام المحليَّة والمحدَّدة تاريخيًّا. ولكنني أرىٰ أن الأبحاث الأكاديمية حول الإسلام يمكنها أن تولي اهتمامًا للأنماط الواسعة، وكذلك الأشكال المحلية والتاريخية. وفي الواقع، يسعىٰ كتابنا هذا إلىٰ القيام بذلك تحديدًا. وبعبارة أخرىٰ، يسعىٰ الكتاب إلىٰ تمييز الأنماط الواسعة في التراث الإسلامي، بينما يفحص أيضًا شكلًا محليًّا ومحدَّدًا تاريخيًّا للإسلام، في التعليم الديني المصري الحديث.

إنني أميل إلىٰ القول: إنَّ هذا الكتاب يقدِّم تعميماتٍ جديرةً بالثقة حول التراث الإسلامي السُّني. ولكن يمكن الجزمُ -بحذرٍ أكثر- بأنَّ الكتاب يقدِّم تعميماتٍ ذات مصداقيةٍ حول تيار سائدٍ من التدين داخل التراث الإسلامي السُّني. وفي النهاية، أريد أن أترك للقارئ الفرصةَ أن يقيِّم حُجَجي وأدلَّتي،

ثم أن يقرِّر بنفسه الطريقةَ المُثلىٰ لفهم الكتاب. وأعتقد أن النقاش والخلاف العلمي حول النطاق المناسب للعمل المعيَّن أمرٌ مشروعٌ ومقبولٌ ومُثمِرٌ.

وأرجو أن يُنظَر إلىٰ تعميماتي حول التراث الإسلامي علىٰ أنها وصفية، وليست وصفيةً تقريريةً ولا إلزامية. ولذلك، فإنَّ هذا الكتاب لا يسعىٰ إلىٰ وصف أحد أشكال الإسلام بأنه شرعيٌّ وأصيل، أو نزع هاتين الصفتَيْن عن غيره من الأشكال. وفي حين أنَّ مناقشات الشرعية والأصالة قد يكون لها قيمتُها، فهي تقع خارج نطاق العمل الحالي.

وتتعلَّق **القضية المنهجية الثانية** بالفصل بين الحقبتَيْن: حقبة «ما قبل العصر الحديث»، وحقبة «العصر الحديث». وأستعمل مصطلح «الحداثة» هنا للدلالة علىٰ مجموعةٍ من التقنيات وأساليب التنظيم المؤسسي، التي نشأت في أوروبا ما بعد العصور الوسطىٰ. وفي القرن التاسع عشر، ازداد انتشار هذه المجموعة خارج أوروبا، لتصل إلىٰ مصر وغيرها من البلدان الإسلامية. ولفهم تأثير الحداثة في التعليم الديني المصري، فمن الضروريِّ مراعاةُ طبيعة التعليم الإسلامي في فترة ما قبل العصر الحديث.

في الفصول التالية، سأستخدم تعبير «التعليم الإسلامي التقليدي» بوصفه مصطلحًا مختصرًا يدلُّ علىٰ التعليم الديني في البلدان العربية الإسلامية (وتحديدًا مصر)، من القرن الحادي عشر حتىٰ مجيء الحداثة. وسوف أستشهد بكتابات العديد من المؤلفين المسلمين الذين عاشوا خلال تلك الفترة، وأستعمل نصوصهم لتوضيح الممارسات التعليمية المحدَّدة، التي مثَّلت الإصلاحات التعليمية المصرية الحديثة تحديًا لها. ومع ذلك، فإنَّ هذا المنهج عُرضَةٌ للتشكيك في صحَّته.

لقد اعتادت الكتابات التاريخية الاستشراقية السابقة علىٰ تصوير حقبة ما قبل العصر الحديث بأنها ساكنة هامدة تمامًا. وقد تعرَّض هذا الرأي لهجومٍ عنيفٍ في كتاب **«الاستشراق»** لإدوارد سعيد. ونتيجةً لذلك، أصبحت الكتابات الأكاديمية قريبة العهد تشدِّد علىٰ ديناميَّة المجتمعات الإسلامية قبل العصر الحديث، وأصبحت أيضًا شديدة الحساسيَّة للأخطار

التي تمثِّلها التعميمات التاريخية الفَضْفَاضة. ولذلك، أصبح العديد من علماء الأنثروبولوچيا يشعرون بالحاجة إلىٰ الجزم بأنَّ التراث الإسلامي في حالة تغيُّر مستمرٍّ، وبأنَّه من الخطأ اعتقاد خلاف ذلك. وهذا هو موقفي من هذه المسائل: إنَّ كل حقبة تشبه ما قبلها وما بعدها في بعض النواحي، وتختلف عنهما في نواحٍ أخرىٰ، فالجزم -بلا تفصيلٍ- بأن التقاليد تتغيَّر ليس أَوْلَىٰ بالصحَّة من الجزم -بلا تفصيلٍ- بأنها تظلُّ كما هي؛ فليس للعبارات الجازمة المنزوعة من سياقها من كلا النوعين قيمةٌ منهجيةٌ تُذكَر. وبدلًا من ذلك، ينبغي ألَّا يكون للدعاوىٰ المتعلِّقة بالتغيير أو الثبوت قيمةٌ إلَّا إذا كانت تتعلَّق بقضايا محدَّدة.

يعتمد تحديد الفترة الزمنية الملائمة للدراسة علىٰ نوع القضايا التي ستخضع للتناول والمعالجة، ففي بعض التحقيقات -كعلم الآثار مثلًا- ربما كان من المناسب أن يُجمَع بين آلاف السنين معًا، وفي غيرها ربما كان التوسُّع فيما يتجاوز القرن (أو العقد) قرارًا غير حكيم. ودعواي هي أنَّ الحداثة قد دشَّنت لممارساتٍ تعليمية جديدة تمامًا بصورة جذريَّة. وبالمقارنة بين ممارسات ما قبل العصر الحديث والممارساتِ الحديثة، يمكن النظرُ إلىٰ ممارسات ما قبل العصر الحديث التي تشكِّل ما أسميته باسم «التعليم الإسلامي التقليدي» علىٰ أنها متشابهةٌ إلىٰ حدٍّ كبير، علىٰ الأقل فيما يتعلَّق بالقضايا التي أهتمُّ بها هنا[1]. وأشير إلىٰ أنه لا يزال من الممكن الوقوفُ علىٰ العديد من ممارسات التعليم الإسلامي التقليدي في القاهرة الآن. وفي تحليلي لهذه الممارسات، أستشهد بالنصوص والكتابات لما قبل العصر الحديث الملائمة للمقام، وكذلك النصوص المصرية الحديثة والبيانات الإثنوغرافية المتعلِّقة بالموضوع. فهذا المنهج يمكن أن يكون مثمرًا عند مراعاة الحذر المناسب في استعماله.

والسبب الآخر المهمُّ للانتباه إلىٰ النصوص القديمة هو أن علماء الدين المعاصرين يرجعون إليها دائمًا، فإنَّ كثيرًا من النصوص والكتب الرئيسة

---

(١) وللاطلاع علىٰ منظور مماثل، انظر: "Ware 2014".

المُستخدَمة حاليًّا في التعليم الإسلامي تعود إلىٰ فترة العصور الوسطىٰ. ونتيجةً لذلك، لا تزال النصوص والكتب المؤلَّفة في فترة القرون الوسطىٰ «معاصرةً»، بمعنىٰ أنها ما زالت تُدرَّس وتُقرأ اليوم. ولذلك، فعند تناول التعليم الإسلامي المعاصر لا مناصَ من الإشارات المطوَّلة إلىٰ تلك الكتب «القروسطية». وجميع النقول تقريبًا التي سأنقلها في الفصول التالية عن كتب القرون الوسطىٰ ما زالت تُستعمل علىٰ نطاقٍ واسعٍ اليومَ.

ولاحِظ أن علماء الدين المعاصرين يعدون أنفسهم مُمثِّلين مُخلصين لتراثٍ قديم يمتدُّ رجوعًا إلىٰ النبيِّ ﷺ. وكثير من جوانب حياتهم -العلمية والشخصيةً- يُرجِعونه إلىٰ هذا التراث القديم. وعندما يستحضر هؤلاء العلماء الماضي، فإنهم يفعلون ذلك بالرجوع إلىٰ النصوص القديمة (كالقرآن، والحديث . . . إلخ). وفي كثيرٍ من الأحيان، يحفظون تلك النصوص حفظًا تامًّا، أو ربما أعادوا صياغتها في عباراتٍ قريبة، أو يستعملون عباراتٍ مستمدَّة منها. فهذه العادات كلها راسخةٌ في التعليم الديني نفسه، وهي تغرس في هؤلاء العلماء أنماطًا من الخطاب «نصيَّة» تمامًا. وهذا لا يعني -بلا ريبٍ- أن العلماء المعاصرين ليسوا إلَّا إعادة إنتاجٍ لوجهات النظر القديمة، فهم في النهاية يقرِّرون ما يجب الاستشهاد به، ومتىٰ يستشهدون به، وما الاستشهادات الأخرىٰ التي يجب جمعُ بعضها إلىٰ بعض؛ وهذه كلها أمور لها بالغ الأثر في المحتوىٰ المنقول. وعلىٰ أي حال، فإنه عند التعامل مع علماء الدين المعاصرين، ستثير أنواع القسمة البسيطة مثل: «الماضي في مقابل الحاضر»، و«المكتوب في مقابل الشفهي»، ستثير الإشكاليات. فإن هؤلاء العلماء يسعون جاهدين إلىٰ الحفاظ علىٰ التراث الماضي حيًّا في الوقت الحاضر، مع الرجوع دائمًا إلىٰ النصوص المكتوبة وإعادة صياغتها في خطابهم. وهذا هو الموقف الذي دفعني إلىٰ الجمع بين البيانات الإثنوغرافية (المتعلِّقة بالعلماء الأحياء) وبين النصوص الإسلامية (القديمة).

والقضية المنهجية الأخرىٰ تتعلَّق بالجنس، ففي حقبة ما قبل العصر الحديث، كان الذكور -بأغلبية عارمة- هم المشاركين في التعليم الإسلامي

التقليدي. وكما سنرىٰ، فإن جامعة الأزهر ودار العلوم الآن يدرس فيهما كلا الجنسين، ولكن مع ذلك فإنَّ الأغلبية في المؤسستَيْن تظل للذكور، ولا سيما في مستوىٰ الدراسات العليا. وإلىٰ جانب هذا، وبسبب قواعد السلوك الإسلامية التي تفصل بين الجنسين، فإنَّ قدرة الباحثين الذكور -مثلي- علىٰ التفاعل والتواصل مع الإناث في تلك المؤسسات محدودةٌ. ولذلك، فقد تركَّز عملي الميداني في الأصل علىٰ علماء الدين الذكور (وإن لم يقتصر عليهم حصرًا).

وسأختم ببضع كلماتٍ عن هويتي، وكيف شكَّلت تلك الهوية بحثي. وعلىٰ الرغم من اعتقادي أن الممارسات من هذا النوع تكون دائمًا انتقائيةً، فإنها يمكنها أن تظلَّ مفيدةً.

ينتمي والدي إلىٰ عائلة شيعية إيرانية مسلمة، علمانية إلىٰ حدٍّ كبير (ولكن ليست معاديةً للدين)، وتنتمي أمي إلىٰ عائلة كاثوليكية أمريكية بيضاء، علمانية أيضًا إلىٰ حدٍّ كبير (ولكن ليست معاديةً للدين). ولم أُربَّ وفقًا لتقليدٍ دينيٍّ معيَّن، لكنني في الوقت نفسه لم أكن قطُّ راضيًا عن الوصف الليبرالي العلماني السائد للتجربة والخبرة الإنسانية (أي مفهوم الإنسان الاقتصادي)[1]. وعلىٰ وجه الخصوص، لم أؤمن قطُّ بفكرة أن الوجود الإنساني يتمثَّل في محاولةٍ أنانيةٍ لزيادة السعادة الفردية إلىٰ أقصىٰ حدٍّ لها، باستهلاك أكبر عددٍ ممكنٍ من السِّلع والخدمات. وتبعًا لذلك، فلم أعتقد قطُّ أن المجتمع المثالي هو المجتمعُ الذي ينتج فيه الاقتصاد الرأسمالي مجموعةً متزايدةً من السِّلع والخدمات، عن طريق التقدُّم المستمرِّ في العلوم والتكنولوچيا.

(١) الإنسان الاقتصادي (Homo economicus): «شخص افتراضيٌّ تحكم سلوكَه الدوافعُ الاقتصادية فقط. إنه النموذج الاقتصادي للسلوك البشري، وهو يفضِّل دائمًا الدَّخل الأعلىٰ علىٰ الدَّخل المنخفض، ولكن قوة تفضيله تتضاءل كلما ارتفع دَخْلُه» نقلًا عن معجم الاقتصاد المعاصر (بيروت: مكتبة لبنان ناشرون، ٢٠٠٩). (المترجم)

إنَّ المفهوم القائل بأن التجربة الإنسانية تتمركز حول تعظيم السعادة عن طريق الاستهلاك المادي قد تعرَّضت -بلا شكٍّ- للتفنيد في العديد من أعمال النظرية الاجتماعية الكلاسيكية، وكذلك الأبحاث الحديثة في علم النفس، وعلم الأحياء، والأنثروبولوچيا المعرفية. وتمشيًا مع تلك الأبحاث[1]، فإنَّني أظن ظنًّا قويًا أن العقل/الدماغ البشري يميل «بصورة طبيعية» -إلىٰ حدٍّ ما- إلىٰ البحث عن الهدف في الكون، وإلىٰ معالجة خبرته عن طريق أنماطٍ معيَّنة من التفكير «الغيبي» أو «الأسطوري» (وكلمة «الأسطورة» عندي لا تستلزم وصف البطلان). وأظنُّ أيضًا أن العقل/الدماغ البشري يميل «بصورة طبيعية» -إلىٰ حدٍّ ما- نحو الطقوس الجسدية، ومحبَّة العشيرة، والاهتمام بأمر «الهُويَّة» (أي الاهتمام بجماعة الفرد، وتاريخها، وتقاليدها). وأدرك أن هذا المنظور خلافيٌّ، ولن أسعىٰ إلىٰ الاحتجاج له في هذا الكتاب، كما أن نتائج الكتاب لا تعتمد بأي حالٍ علىٰ قبوله. لكن علىٰ الصعيد الشخصي والأكاديمي، فإنني أعتقد أن مسائل الأسطورة والطقوس والعشيرة والهوية ذات أهميةٍ عظمىٰ. وبعبارة أخرىٰ، لا أعتقد أنه يمكن ببساطة صرفُ النظر عنها وطرحها ووَصْمُها بالجهل والهمجيَّة، وأنها تفتقر إلىٰ الأهمية في العصر الحديث، الذي يهيمن عليه العلم التجريبيُّ والفردية ورأسمالية الاستهلاك. إنني أحترم حقًّا علماء الدين المسلمين؛ لأنهم نظروا بعينِ الاعتبار إلىٰ المسائل الغيبيَّة ومسائل الطقوس والشعائر والعشيرة والهُويَّة، وقد شكَّل هذا الاحترامُ عملي البحثي بلا شكٍّ.

---

(١) تشمل الأبحاث المتعلِّقة بهذا الموضوعِ أعمالَ علماء الأنثروبولوچيا المعرفية، مثل: دان سبيربر، وستيوارت غوثري، وسكوت أتران، وباسكال بوير، وإيما كوهين. كما أنَّ بعض الأعمال ذات الصلة قد قام بها علماء الأنثروبولوچيا التطورية، مثل: ريتشارد سوسيس، وويليام آيرونز، وروبن دانبر.

٤- الهيكل العامُّ للكتاب

ينقسم ما تبقىٰ من هذا الكتاب إلىٰ عشرة فصول، وهي موزَّعة علىٰ أربعة أقسام:

القسم الأول يأتي بعنوان: «النظرية والإثنوغرافيا والتاريخ»، وهو يضمُّ **الفصلَيْن الأول والثاني. ففي الفصل الأول،** أبيِّن كيف يمكن الجمعُ بين نظرية الهرمنيوطيقيا ونظريةِ الممارسة في تحليل التقاليد الثقافية والقانونية والدينية، مع التركيز علىٰ التراث الإسلامي. وخلال الجزء المتبقي من الكتاب، سأستمدُّ من نظرية الهرمنيوطيقيا ونظرية الممارسة لتحليل الجوانب المركزية للفقه والتعليم الإسلامي. وفي **الفصل الثاني،** أقدِّم سردًا إثنوغرافيًّا وتاريخيًّا للتعليم الديني العالي في مصر الحديثة.

والقسم الثاني بعنوان: «التعليم الإسلامي التقليدي والفقه»، وهو يضمُّ **الفصول الثالث والرابع والخامس والسادس. ففي الفصل الثالث،** أتناول المفاهيم الأساسيَّة، كالشريعة والسُّنة والأخلاق، وأوضِّح مكانها في الفقه والتعليم الإسلامي. وفي **الفصل الرابع،** أدرس مفهوم الصُّحبة في التربية الإسلامية التقليدية. وفي **الفصل الخامس،** أدرس مكانة السَّنَد في التعليم الإسلامي التقليدي. وفي **الفصل السادس،** أنظر في كيفية استعمال النصوص المكتوبة في التعليم الإسلامي التقليدي.

والقسم الثالث بعنوان: «نظرة جديدة إلىٰ الفقه الإسلامي»، وهو يحتوي علىٰ **الفصل السابع** الطويل. وفي هذا الفصل، أدرس الهيكل العامَّ للفكر الفقهي الإسلامي، وأبيِّن مدىٰ ارتباطه بالممارسات التعليمية المميِّزة للتعليم الإسلامي. وهنا أبسط الكلامَ عن الأفكار الهرمنيوطيقية مستعينًا بأفكارٍ من «نظرية التخطيط»، وهي مقاربة مؤثرة في الكتابات الأكاديمية الفلسفية والقانونية الحديثة. وقد سمح هذا برؤيةٍ جديدةٍ حول مجموعةٍ كاملةٍ من المفاهيم الفقهية الإسلامية، ومنها: المصلحة، والتعبُّد، والمقاصد الشرعية، والقياس، والاستصلاح، والاستحسان، والإجماع،

والاجتهاد، والتقليد، والمذهب. وأربط تحليلي بالأفكار والممارسات الموجودة في جامعة الأزهر، والجامع الأزهر، ودار العلوم.

والقسم الرابع بعنوان: «الإصلاح الحديث»، ويضمُّ **الفصول الثامن والتاسع والعاشر**. ففي **الفصل الثامن**، أدرس كيف سعت جهود الإصلاح الحديثة إلىٰ تحويل التعليم الإسلامي، عن طريق إعادة تنظيم الزمان والمكان. وفي **الفصل التاسع**، أدرس كيف أدت جهود الإصلاح إلىٰ إدخال ممارساتٍ جديدةٍ في قراءة الكتب والنصوص. وفي **الفصل العاشر**، أدرس كيف أدت جهود الإصلاح إلىٰ ظهور تيارين حديثَيْن من الفكر الفقهي الإسلامي؛ أَلَا وهما: التيار السلفي، والتيار الوسطي.

القسم الأول

النظرية والإثنوغرافيا والتاريخ



الفصل الأول
نظرية الهرمنيوطيقيا ونظرية الممارسة في دراسة التقاليد الثقافية والقانونية والدينية

أوضِّح في هذا الفصلِ كيف يمكن الجمعُ بين نظرية الهرمنيوطيقيا ونظريةِ الممارسة في تحليلِ التقاليد الثقافية والقانونية والدينية. وأبدأ بتقديم بعض الأفكار الهرمنيوطيقية الأساسية، وأربط بينها وبين عملِ غيرتز وطلال أسد. ثم أنظر كيف يمكن تطوير هذه الأفكار الهرمنيوطيقية في اتجاهاتٍ جديدة، وكيف يمكن تطبيقها علىٰ التراث الإسلامي. ثم أستخدم هذه الأفكار لنقد بعض الجوانب الرئيسة لمنهج نظرية الممارسة في تحليل الأحكام. وأختم بتقديم بعض الاقتراحات حول كيفية الدمج بين الأفكار المستمدَّة من نظرية الهرمنيوطيقيا ونظريةِ الممارسة.

وأستعمل في هذا الفصل قائمةً من المصطلحات المرتبطة بنظرية الهرمنيوطيقيا ونظريةِ الممارسة، وأولي اهتمامًا خاصًّا بالمصطلحات التي لها مرادفات قريبة (أو مطابقة) في اللغة العربية، والتي تحمل أهميةً ما في التراث الإسلامي. ومن هذه المصطلحات: «العقل» أو «القلب»، و«الفعل» أو «العمل»، و«الصفات النفسية» أو «صفات القلب» أو «أوصاف القلب»، و«المَلَكَة» أو «الخُلُق». وفي الفصول التالية، سأستفيد من هذه المصطلحات في تقديم شرحٍ مفصَّل للفقه والتعليم الإسلامي.

١- العلامات ونظرية الهرمنيوطيقيا

كما أشرنا سابقًا، فإن نظرية الهرمنيوطيقيا تشتمل علىٰ مجموعةٍ متنوّعةٍ -لكنها مترابطةٌ- من التيارات الفكرية. وسوف أركّز علىٰ تيار واحدٍ مخصوصٍ منها، كان له تأثير عميق في النظرية الاجتماعية. وترجع جذور هذا التيار -الألماني إلىٰ حدٍّ كبيرٍ- إلىٰ أفكار هيغل وشليرماخر في أوائل القرن التاسع عشر. وفي أواخر ذلك القرن، تطوّر هذا التيار ليصبح برنامجًا واسعًا للبحث الاجتماعي والتاريخي، علىٰ يد ديلثي[١]، ودرويسن[٢] (أي مفهوم Geisteswissenschaften، أي العلوم الإنسانية). وفي بداية القرن العشرين، كان ڤيبر[٣] يعتمد علىٰ هذا التيار لإنتاج علمِ اجتماع منهجيٍّ (أي «علم الاجتماع التأويلي»). ثم أُعيد صياغة أفكار ڤيبر في أوائل القرن العشرين ومنتصفه، علىٰ يد بارسونز[٤]، وشوتز[٥]. وفي الستينيات، توسَّعت أفكار شوتز أكثر علىٰ يد بيرغر ولوكمان[٦]. وإلىٰ جانب ذلك، ففي الجزء الأخير من القرن العشرين، اعتمد ديڤيدسون علىٰ المفاهيم المركزية في هذا التيار العام، فبنىٰ عليها وهذَّبها[٧]. وخلال الفترة نفسها، سعىٰ فقيه القانون بيتي[٨] إلىٰ إحياء خيوط التحليل القديمة المرتبطة بهذا التيار.

لا يمكن استيعابُ عمل غيرتز إلَّا بعد معرفة موضعه من هذا التيار السابق. ومع ذلك، فقد جرت العادة في الأعمال الأنثروبولوجية والتاريخية

---

(١) "Dilthey 1988 [1883]; 1972 [1900]; 2002 [1910]".

(٢) "Droysen 1893".

(٣) "Weber 1978 [1922]".

(٤) "Parsons 1949 [1937]; 1964 [1951]".

(٥) "Schutz 1967 [1932]; Schutz and Luckmann 1973".

(٦) "Luckmann 1991 [1966]".

(٧) ولا سيَّما مفهوم «الفعل» و«التأويل»؛ انظر:
"Davidson 2001 [1980]; 2001 [1984]".

(٨) "Betti 1990; 2017".

المعاصرة علىٰ تجاهل هذا التيار، وهي أعمال تصف نفسَها بأنها ذاتُ سمةٍ هرمنيوطيقية/ تأويلية. وتميل تلك الأعمال إلىٰ التركيز علىٰ أفكار غادمير[١] وريكور[٢]؛ وهما المنظِّران الهرمنيوطيقيان اللذان أثَّرا في غيرتز[٣]. لكنَّ أفكار غادمير وريكور كثيرًا ما تنحرف بصورةٍ كبيرةٍ عن التيار الهرمنيوطيقي الذي طوَّره درويسن وديلثي وبارسونز وبيرغر وديڤيدسون وبيتي.

تهتمُّ نظرية الهرمنيوطيقيا بالعلم بالعقول الأخرىٰ. ووفقًا لوجهات النظر المعتادة، فإنَّ عقل الفرد يحتوي علىٰ معتقداته ورغباته ومشاعره ومقاصده . . . إلخ[٤]. ولذلك يمكن تسميةُ معتقداته ورغباته ومشاعره ومقاصده بأنها «صفاته العقلية» أو «النفسية»؛ لأنها جميعًا «موجودة» في عقله/ نفسِه. ومن الممكن ذِكْرُ مجموعة واسعة من الصفات النفسية الأخرىٰ. ولكن لو وضعنا في الاعتبار أهمية الصفات السابقة الخاصَّة في النظرية الاجتماعية، فسوف أركِّز علىٰ: (١) المعتقدات (أو العلوم أو التصورات)، (٢) والرغبات، (٣) والمشاعر، (٤) والمقاصد.

يمكن التمييز بين عقل الإنسان وجَسَدِه. فالجسد هو الكيان الماديُّ الذي يمشي بـ «رجليه»، ويأكل بـ «فمه»، ويتكلَّم بـ «لسانه»، وما إلىٰ ذلك. ومن الفروق الكبرىٰ بين العقل والجسد هو أن العقل لا يمكن رؤيته؛ ولذلك فمن المستحيل أن أنظر مباشرةً في عقل شخصٍ آخر، وأن أرىٰ الصفات النفسية التي يحتوي عليها (أي لا يمكنني أن أرىٰ معتقدات شخصٍ آخر أو رغباته أو مشاعره . . . إلخ). ولكن إذا كانت الصفات النفسية للآخرين مخبَّأةً خفيَّةً، فكيف يمكن للمرء أن يكتسب العلمَ بها؟ تسعىٰ نظرية الهرمنيوطيقيا إلىٰ الإجابة عن هذا السؤال[٥].

---

(١) "Gadamer [1960] 2006".

(٢) "Ricoeur 1981".

(٣) انظر علىٰ سبيل المثال:

"Agar 1980; Rabinow and Sullivan 1987; Lambek 1991; 2015".

(٤) للاطلاع علىٰ نقدٍ لهذا الموقف «الديكارتي» العام، انظر:

"Ryle 2002 [1949]".

(٥) "Dilthey 1972 [1900]: 231-232".

وفي قيامها بذلك، تلفت نظرية الهرمنيوطيقيا الانتباهَ إلىٰ مفهوم «الفعل»، فأفعال المرء تتضمَّن سلوكه وتصرُّفاته، كالمشي والأكل والدراسة والقيادة، وما إلىٰ ذلك. كما تعامل نظرية الهرمنيوطيقيا التركَ المتعمَّد بوصفه نوعًا من أنواع الفعل، فالامتناع عن [شُرب] الكحول عن عَمْدٍ يُعَدُّ فعلًا. وبالمثل، فإنَّ تجنُّب الزنا يُعَدُّ فعلًا أيضًا. وأخيرًا، فالتلفُّظ بعبارةٍ ما يُعَدُّ فعلًا أيضًا في نظرية الهرمنيوطيقيا[1].

تعتقد نظرية الهرمنيوطيقيا أنه من الممكن -غالبًا- استنباطُ الصفات النفسية للشخص عن طريق أفعاله. فعلىٰ سبيل المثال، إذا قام الإنسان بفعلٍ كشراء الحلوىٰ، فيمكن للمرء أن يستنبط من هذا الفعل أنه يرغب في أكل تلك الحلوىٰ. وبالمثل، إذا قام بفعلٍ كارتداء المعطف الواقي من المطر، فقد يستنبط المرء أن هذا الرجل يعتقد أنَّ السماء ستمطر. وإذا التقط مضربَ التنس، فقد يستنبط المرء أنه يريد أن يلعب التنس. وكما أنَّ الفرد يقوم بأفعال، فإن مجموعات الأفراد أيضًا تقوم بأفعال (علىٰ سبيل المثال، الأفعال التعاونية، والعادات، والطقوس المجتمعية). فعلىٰ سبيل المثال، قد تتعاون مجموعةٌ من الأفراد علىٰ صيد ثور، ومن فعلهم هذا يمكن استنباطُ أنهم يرغبون في أكل لحم هذا الثور.

ولـمَّا كانت العبارات اللفظية أحدَ أنواع الفعل أيضًا، فيمكن تحليلها بالطريقة نفسِها. فإذا تلفَّظت امرأة بقولها: «أغلِق الباب»، فيمكن للمرء أن يستنبط من عبارتها أنها تعتقد أن الباب مفتوح. وإذا قالت: «أنا ذاهبة إلىٰ متجر الحلوىٰ»، فيمكن للمرء أن يستنبط أن لديها رغبةً في أكل الحلوىٰ[2].

تتوسَّع نظرية الهرمنيوطيقيا في الأفكار السابقة علىٰ نحوٍ يربطها بالتحليل الثقافي والتاريخي. فتشير نظرية الهرمنيوطيقيا إلىٰ أنه يمكن ملاحظة الأفعال مباشرةً، أو عن طريق رواية الآخرين. وكما أنَّ المرء قد

---

(١) "Dilthey 2002 [1910]: 79-209; Weber 1978 [1922]: 3-26".

(٢) انظر:

"Dilthey 1972 [1900]; 2002 [1910]; Weber 1978 [1922]: 3-26; Schutz 1967 [1932]".

يستنبط الصفات النفسية من الأفعال التي يرصدها مباشرةً، فقد يستنبط أيضًا الصفات النفسية من الأفعال التي رواها الآخرون. فعلىٰ سبيل المثال، إذا رأيتُ بنفسي أن جون يذهب إلىٰ متجر الحلوىٰ، فقد أستنبط أنه يرغب في أكل الحلوىٰ. وبالمثل، إذا أبلغني أحدهم أنَّ جون ذهب إلىٰ متجر الحلوىٰ، فقد أستنبط أيضًا أنه يرغب في أكل الحلوىٰ.

في نظرية الهرمنيوطيقيا، تُعَدُّ الأفعال -ومنها العبارات- المرويَّة في النصوص روابطَ أساسيةً لعقول الأفراد السابقين(١). قد يكون هؤلاء الأفراد أشخاصًا عاديين (كجدي الأكبر)، وقد يكونون شخصياتٍ تاريخيةً كبرىٰ (كالإسكندر الأكبر، أو النبي محمَّد ﷺ، أو ويليام شكسبير). وفي أكثر الحالات، يعتمد ما أعرفه عن شخصيةٍ سابقةٍ علىٰ ما رُوِيَ عن أفعال هذه الشخصية (ومنها عباراته وأقواله). وعن طريق أفعال الشخصية التاريخية المرويَّة عنه، أصبحت علىٰ علمٍ بعقل تلك الشخصية (أي إنني أستنبط من ذلك صفاته النفسية المختلفة).

وبالبناء علىٰ ما ذكره هيغل، تشير نظرية الهرمنيوطيقيا أيضًا إلىٰ أنَّ البشر عن طريق أفعالهم يقومون بتشكيل عالمهم المادي وعالمهم الاجتماعي. فيقوم البشر بتشكيل عالمهم المادي عن طريق الأفعال التي بواسطتها ينتجون مختلف الهياكل المادية والبقايا الأثرية (كالجسور، والكنائس، وحقول الأرز، والتماثيل، واللوحات، والسيوف، والأدوات الفخَّارية، والسيارات). ويقوم البشر بتشكيل عالمهم الاجتماعي عن طريق العمل بأحكامٍ ومراسيمَ وخططٍ محدَّدة (كالمراسيم العسكرية، ومخطَّطات البناء، وأحكامِ القانون، والطقوس، والاحتفالات، والعادات)(٢). وغالبًا ما يتضمَّن هذا انقيادًا وطاعةً من جانب المجموعة. ولذلك، فمن أجل

(١) انظر:

"Droysen 1893; Dilthey 2002 [1910]; Schutz 1967 [1932]; Gadamer 2006 [1960]".

(٢) "Droysen 1893: 18; Dilthey 2002 [1910]: 106-107, 175-178; 1972 [1900]: 231; Schutz and Luckmann 1973: 16-17".

تنفيذ حكم أو مرسومٍ أو خطَّة في مجتمعٍ معيَّن، يجب أن يكون الأشخاص داخل هذا المجتمع منقادين طائعين للحكم أو المرسوم أو الخطَّة، وذلك بأن يعملوا وفقًا لها. وسوف أشير إلىٰ هذا بعبارة «الفعل الانقيادي». وهذا الفعل الانقيادي يختلف عن الفعل العادي في أنَّ الفعل العادي قد لا يتضمَّن العمل وفقًا لقاعدة أو مرسومٍ أو خطَّة، فالفرد مثلًا قد يركل التلفزيون، لكن هذا ليس فعلًا انقياديًّا؛ حيث لا وجود لحكم أو مرسومٍ أو خطَّة تنصُّ علىٰ ركْلِ التلفزيون.

وفي نظرية الهرمنيوطيقيا، يمكن للمرء أن يستنبط الصفات النفسية من الهياكل المادية والبقايا الأثرية، وأفعال الطاعة الانقيادية. ولذلك عندما يبني الناس كنيسةً، قد يُستنبط من ذلك أنهم يعتقدون أن المسيح عيسىٰ هو الله. وإذا كانوا ينتجون كراتٍ للعبة كرة القدم، فقد يُستنبَط من ذلك أنهم يرغبون في لعب كرة القدم. وإذا عملوا بما يوافق الأحكام القانونية التي تجرِّم السرقة (وهذا فعل انقيادي)، فقد يُستنبط من ذلك أنهم يرغبون في حماية حقوق الملكيَّة. وإذا كانوا يؤدون طقوسًا مخصوصةً للحِداد عندما يموت الوالدان (وهذا فعل انقيادي)، فقد يُستنبط منها أنهم يشعرون بمشاعر الحزن عندما يموت آباؤهم[1].

وهكذا، في نظرية الهرمنيوطيقيا يمكن استنباطُ الصفات النفسية من الأفعال، والعبارات والأقوال، والهياكل المادية والبقايا الأثرية، والأفعال الانقيادية. ويشير منظِّرو الهرمنيوطيقيا إلىٰ هذه الأشياء بأنها «تعبيرات» أو «تجسُّدات خارجية» أو «تشييء» للعقل/للنفس (أي للصفات النفسية)[2]. وكثيرًا ما يشار إليها أيضًا بأنها «علامات» علىٰ الصفات النفسية[3]. وبذلك، عندما تشتري المرأة الحلوىٰ، فهذه علامة علىٰ أنها ترغب في أكل

---

(١) وانظر:

"Dilthey 1972 [1900]: 232; 2002 [1910]: 101-102, 168-170; Droysen 1893: 11-19".

(٢) "Dilthey 2002 [1910]: 101-109, 168-174; Droysen 1893: 12; Schutz and Luckmann 1973: 16-17; Berger and Luckmann 1991 [1966]".

(٣) "Dilthey 1972 [1900]: 231-232; also see Schutz and Luckmann 1973: 17, 63, 75".

الحلوىٰ. وعندما يقول الرجل: «أغلِق الباب»، فهذه علامة علىٰ أنه يعتقد أنَّ الباب مفتوح. وعندما تزرع مجموعةٌ من الناس حقلًا من الأرز، فإنَّ ذلك علامة علىٰ رغبتهم في أكل الأرز وقَصْدِهم لأن يأكلوه. وفي سياق نظرية الهرمنيوطيقيا، يشار إلىٰ استنباط الصفات النفسية من العلامات بمصطلح: «التأويل» (Interpretation)، الذي يقود إلىٰ «الفهم التأويلي» (Verstehen)[١]. ومن ثَمَّ، يؤوِّل المرء فعلَ المرأة كشرائها للحلوىٰ بأنه علامةٌ علىٰ رغبتها في أكل الحلوىٰ (أي يستنبط المرء رغبةَ المرأة في الحلوىٰ من فعلها الذي هو شراء الحلوىٰ).

تعتمد نظرية الهرمنيوطيقيا علىٰ الأفكار السابقة لتقديم رؤيةٍ مميِّزةٍ للحياة الاجتماعية البشرية. فالبشر في نظرية الهرمنيوطيقيا يهتمون اهتمامًا بالغًا -بحكم طبيعتهم ذاتها- بفهم الآخرين، فالبشر يهتمون بفهم غيرهم من الأفراد الذين يعيشون بينهم ويتعاملون معهم. ويهتمون أيضًا بفهم الأفراد الآخرين الذين يسمعون عنهم ويقرؤون عنهم في النصوص (ومن بينهم الأفراد السابقون)[٢]. وعملية فهم الآخرين تتضمَّن اكتساب العلم بما في عقولهم. وفي نظرية الهرمنيوطيقيا، يستنبط عامَّة الناس -بصورةٍ حدسيَّة وغير واعيةٍ- هذا العلمَ من العلامات التي يواجهونها في المجتمع؛ كالأفعال، والأقوال، والهياكل، والبقايا الأثرية. وبذلك، فلو رأت امرأةٌ من العامَّة رجلًا يحطم جهاز تلفزيون، فسوف تستنبط أنه يشعر بمشاعر الغضب؛ وإذا شاهدت نظامًا للريِّ في إحدىٰ القرىٰ، فسوف تستنبط أن أهل القرية يرغبون في سقي مزروعاتهم. فهذه المرأة تتوصَّل إلىٰ تلك الاستنباطات بصورةٍ حدسيَّة وغير واعية، ومن هنا فهي تراكم «مخزونًا من المعرفة» الحدسيَّة وغير الواعية بما في عقول الآخرين[٣]. وفي نظرية الهرمنيوطيقيا أيضًا، تتركَّز الحياة الاجتماعية البشرية -إلىٰ حدٍّ كبيرٍ- حول

---

(١) "Dilthey 1972 [1900]: 231-232; Weber 1978 [1922]: 3-26; Schutz and Luckmann 1973: 16".

(٢) انظر:

"Schutz 1967 [1932]; 1962; Schutz and Luckmann 1973; Betti 1990: 160".

(٣) "Schutz 1962; Schutz and Luckmann 1973".

استنباط الصفات النفسية للآخرين عن طريق العلامات (أي العلامات التأويلية)؛ وهي العملية التي تتيح التواصل ونقلَ المعرفة الثقافية[1]. وفي تناوله لهذه القضية، يلاحظ بيتي: «لا شيء أهمّ عند الإنسان من الحياة في فهمٍ متبادَلٍ مع أقرانه من البشر. ولا شيء يستهوي فهمه كالآثار المفقودة للإنسان التي تبرز للضوء مرةً أخرىٰ وتتحدَّث إليه. وأينما تواصلنا مع الأشكال الممتلئة بالمعنىٰ [أي العلامات] عن طريق عقلٍ آخر يخاطبنا، فإننا نجد أن قدراتنا التأويلية تقودنا إلىٰ معرفة المعنىٰ المحتوَىٰ في تلك الأشكال. من الكلام العابر إلىٰ الوثائق الثابتة والبقيَّات الصامتة، من الكتابة إلىٰ الأرقام والرموز الفنيَّة، من اللغات المصوغة إلىٰ التمثيل المجازي أو الموسيقي، من الشرح إلىٰ السلوك الفعَّال، من تعبير الوجه إلىٰ طرق التحمُّل وأنواع الشخصية؛ وباختصار: كلما اقترب منَّا شيء من عقل الآخر، فهناك دعوةٌ لقدرتنا علىٰ الفهم . . .»[2].

ويمكن بَسْطُ فكرة أن الحياة الاجتماعية البشرية تتركَّز -إلىٰ حدٍّ كبيرٍ- علىٰ تأويل العلامات في عددٍ من الاتجاهات المختلفة؛ وذلك لأنَّ مفهوم «العلامة» جرىٰ التنظير له في طرقٍ لا تحصىٰ (عند سوسور مثلًا، وبيرس، وڤتغنشتاين، وباختين). لكنني أودُّ أن أركِّز علىٰ مفهوم «العلامة» في نظرية الهرمنيوطيقيا، مع إيلاء اهتمامٍ خاصٍّ لعمل غيرتز.

٢- غيرتز والعلامات والتحليل الأنثروبولوجي للدين

درس غيرتز في جامعة هارفارد علىٰ يد بارسونز في الخمسينيات من القرن الماضي. ولذلك فإنَّ عمله يُظهِر تأثير بارسونز فيه، وكذلك المفكِّرين ذوي الصلة، مثل: ديلثي، وڤيبر، وشوتز. كما يعكس عمل غيرتز أيضًا الاهتمام الأوسع بالعلامات (أو «الرموز»)، التي هي السِّمة المميِّزة

(١) انظر:

"Schutz 1967 [1932]; Schutz and Luckmann 1973: esp. 16-17, 270-271; Parsons and Shils 1951: 159-189".

(٢) "Betti 1990: 160".

للكتابات الأكاديمية الأنثروبولوجية بين الستينيات والثمانينيات من القرن الماضي؛ وهذه هي الأنثروبولوچيا «الرمزيَّة» المرتبطة بشخصياتٍ مثل: ڤيكتور تيرنر[١]، وديڤيد شنايدر[٢]، وماري دوغلاس[٣]. وتحليل العلامات عند غيرتز مدينٌ جزئيًّا لنظرية الهرمنيوطيقيا (علىٰ سبيل المثال: ديلثي، وڤيبر، وبارسونز)، لكنه يعتمد أيضًا علىٰ التيارات الفكرية الأخرىٰ (مثل: رايل، وڤتغنشتاين، وسوزان لانغر). ويشير غيرتز في كتاباته إلىٰ «العلامات» أحيانًا[٤]، لكنه غالبًا ما يشير إلىٰ «الرموز»، ومع ذلك فالرموز عند غيرتز هي علامات. ولم يكن غيرتز متسقًا تمامًا في كيفية تعريفه للعلامات أو الرموز. ولكن لتبسيط الأمور، يمكن القول: إن «العلامة» عند غيرتز (أو «الرمز») هي «أي شيء يشير أو يصف أو يمثِّل أو يجسِّد أو يميِّز أو يستدعي أو يصوِّر أو يعبِّر عن أي شيء يبرزه، بطريقةٍ أو بأخرىٰ» [والإمالة من عندي][٥]. ويقدِّم تيرنر[٦] تعريفًا واسعًا مماثلًا للعلامات أو الرموز. وفي اتخاذهم لهذا الموقف، يقرُّ غيرتز وتيرنر بوجود العديد من الأنواع المختلفة من العلامات. ومن ثَمَّ، فهناك علاماتٌ يكون عملها من خلال الارتباط الاعتيادي (الذي يسمح بـ «التسمية» و«الدلالة»/ «الإشارة»). فعلىٰ سبيل المثال، فإن كلمة «التفاح» هي علامة/ تسمية للتفاح؛ لأنَّ العادة جرت علىٰ ربط الكلمة بالتفاح. وهناك أيضًا علاماتٌ يكون عملها من خلال التشابه (الذي يسمح بـ «التصوير» و«التمثيل»). فعلىٰ سبيل المثال، فإن اللوحة المرسومة للملك تُعَدُّ علامةً/ تصويرًا للملك؛ لأنها تُشبهه وتُحاكيه (وهذا هو مفهوم «الأيقونة» عند بيرس[٧]). ويدرك غيرتز أن هناك

---

(١) "Turner 1967".

(٢) "Schneider 1968".

(٣) "Douglas 2002 [1962]; 2003 [1970]".

(٤) "Geertz 1973: 14".

(٥) "Geertz 1980: 135; also see 1973: 14, 91-92".

(٦) "Turner 1967: 19".

(٧) انظر:

"Silverstein 1976: 27; Daniel 1984: 31-32; Kohn 2013: 8".

أيضًا علاماتٍ يكون عملها كالدليل الذي «يشير» أو «يدلُّ» علىٰ وجود شيء آخر (وهذا هو مفهوم «المؤشر» عند بيرس)[1]. فالدخان علامةٌ علىٰ النار؛ لأنه دليلٌ يشير إلىٰ وجود النار. وبالمثل، يخبرنا غيرتز بأنَّ «السُّحب المُعتمة هي النُّذُر الرمزيَّة للأمطار الآتية»[2] (أي إنَّ السُّحب المُعتمة دليل يشير إلىٰ وجود المطر في المستقبل). والعلامات من هذا النوع يكون عملها كالدليل علىٰ الشيء؛ لأنَّ وجود العلامة مرتبطٌ إحصائيًّا بما يدلُّ عليه (أي إن وجود الدخان مرتبطٌ إحصائيًّا بوجود النار؛ ولذلك فوجود الدخان دليل يشير إلىٰ وجود النار).

وكثيرًا ما يستحضر غيرتز أشكالًا من التحليل الهرمنيوطيقي الذي يعالج الأفعال والأقوال والهياكل المادية والبقايا الأثرية بوصفها علاماتٍ علىٰ الصفات النفسية (أي «منهج الفهم»[3] (verstehen approach)[4]). لكن غيرتز لا يقيِّد نفسَه بهذه الأشكالِ من التحليل، بل يميل إلىٰ تحليل أنواعٍ مختلفة من العلامات معًا بطريقة فَضْفاضة وغير دقيقةٍ إلىٰ حدٍّ كبير. هذه الطريقة الفضفاضة من التحليل التي استعملها غيرتز تسلِّط الضوء -ببساطةٍ- علىٰ حقيقة أنه يحدث -في الثقافة المعيَّنة- عملية «ربط» بين مجموعةٍ معيَّنة من العلامات بطريقة ما (عن طريق الدلالة) وبين مجموعةٍ معيَّنة من المعتقدات أو الأفكار (أي «المعاني»)[5]. وبعبارة أخرىٰ، هذه المجموعة المعيَّنة من العلامات الثقافية -بطريقةٍ ما- «تشير إلىٰ، أو تصف، أو تمثِّل، أو تنمذج، أو تُعنونِ، أو تدلُّ علىٰ، أو تستدعي، أو تصوِّر، أو تعبِّر عن» مجموعة معيَّنة من المعتقدات أو الأفكار الثقافية. وبدلًا من أن يشرح كيفية ارتباط

---

(١) انظر:

"Silverstein 1976: 27; Daniel 1984: 31-32; Kohn 2013: 8".

(٢) "Geertz 1973: 91".

(٣) منهج الفهم أي في مقابلة التفسير أو التأويل. (المترجم)

(٤) "Geertz 1973: 3-30".

(٥) انظر تحديدًا:

"Geertz 1960; 1980".

العلامة المعيَّنة بالفكرة المعيَّنة أو المعتقد المعيَّن، يلاحظ غيرتز -ببساطةٍ- أن كل علامةٍ ترتبط -بطرقٍ مختلفة- بالعديد من الأفكار والمعتقدات. فالعلامات عند غيرتز «غنيَّة بالمعاني المتعدِّدة، وتنتشر دلالتها بغزارةٍ في جميع الاتجاهات»[١].

يردِّد غيرتز ما ذكره بارسونز[٢] فيشير إلىٰ أنَّ أي ثقافةٍ أو دينٍ يمكن التعامل معه بوصفه نظامًا من «العلامات» (أو «الرموز»)[٣]. وتتضمَّن هذه العلامات أشياءَ مختلفةً، مثل: «المنحوتات، والزهور، والرقصات، والألحان، والإيماءات، والهتافات، والزخارف، والمعابد، والوقفات، والأقنعة»[٤]. فالعلامات عند غيرتز تؤدي بالناس إلىٰ أن يتبنوا المعتقدات، ولا سيما المعتقدات الدينية. فعندما يواجه الناس مجموعةً من العلامات (الدينية)، سوف يميلون إلىٰ قبول المعتقدات (الدينية) التي ترتبط بها تلك العلامات[٥]. وأقوىٰ ما تكون العلامات في أثرها في تعزيز الاعتقاد الديني عندما يتعرَّض لها الناس مرارًا وتكرارًا، وعندما تُضمَّن العلامات في منتجاتٍ أو أحداثٍ ثقافية جميلة، ومثيرةٍ للمشاعر، ومهيبة (أي «مليئة بالأبَّهة والزخرفة»)[٦]. ويبدو أن ذلك الموقف يقتضي أن العلامات والرموز الدينية تُشبه الدِّعاية السياسية أو الإعلانات التجارية. كما يذهب غيرتز أيضًا إلىٰ أنَّ الناس في مجتمعٍ معيَّن عندما يتعرضون إلىٰ علاماتٍ أو رموز، فإنهم سوف يميلون إلىٰ قبول المعتقدات الدينية التي تنقلها تلك العلامات

---

(١) "Geertz 1980: 105".

وانظر أيضًا:

"Turner 1967: 27-30".

(٢) انظر:

"Parsons and Shils 1951: 159-189".

(٣) "Geertz 1973: 14, 89-94".

(٤) "Geertz 1980: 103".

(٥) "Geertz 1980: 104; 1973: 87-125".

(٦) "Geertz 1980: 105, 100, 121, 18".

والرموز، إذا كانت تلك المعتقدات تعمل علىٰ تبرير «طريقتهم في الحياة» أو تسويغها[١].

وهكذا، طوَّر غيرتز الأفكار الهرمنيوطيقية بطريقةٍ مميزةٍ. **أولًا**: لقد ادَّعىٰ أنه يمكن التعامل مع أي تقليدٍ ثقافيٍّ أو دينيٍّ بوصفه منظومةً من العلامات. **وثانيًا**: روَّج لمنهجٍ فَضْفاض وغير دقيقٍ لتحليل العلامات؛ وهو منهج مَدين جزئيًّا لنظرية الهرمنيوطيقيا. **وثالثًا**: أكَّد أنه في ظل الظروف المناسبة، تتسبَّب تلك العلامات في أن يتبنَّىٰ الناس معتقداتٍ دينيةً معيَّنةً. وهذه الأفكار تحدِّد منهج غيرتز المميز في الأنثروبولوچيا (أي «الأنثروبولوچيا التأويلية»).

٣- الخروج عن تحليل غريتز للعلامات في الثقافة والدين

يضع مختلف منظِّري نظرية الهرمنيوطيقيا مناهجَ مختلفةً للعلامات في التحليل الاجتماعي، فقد وضع غيرتز أحد تلك المناهج، ولكن هناك مناهج أخرىٰ. وإنني أعتقد أن الهرمنيوطيقيين -مثل: درويسن، وڤيبر، وشوتز، وبارسونز، وديڤيدسون- قد وضعوا مناهجَ أفضل ثمرة، فتشير أعمالهم إلىٰ أنَّ العلامات -في التحليل الاجتماعي- غالبًا ما يكون أفضل فهمٍ لها من حيثُ «التسبيب النفسي» (أو «العقلي») وآثاره.

أ. التسبيب النفسي

ترجع المناقشات حول «التسبيب النفسي» إلىٰ أرسطو، لكنَّ المفكرين الهرمنيوطيقيين -مثل: ڤيبر، وديڤيدسون- قد هذبوا هذا المفهوم[٢]. حيث يقرِّر ڤيبر أن التفسير السببي يتَّخذ أشكالًا مختلفة، تتوقَّف علىٰ ما إذا كنَّا

---

(١) انظر:

"Geertz 1973: 89-90".

(٢) انظر أيضًا:

"Heil and Mele 1993; Audi 2006".

نتعامل مع المادة أو مع العقل[1]. فإننا نفسّر سلوك الأشياء والموجودات المادية سببيًّا دون الإشارة إلىٰ الصفات النفسية. ولننظر في حركة الصخرة، فربما كان السبب في حركة الصخرة أنَّ شيئًا ما ضربها (صدمتها شجرة ساقطة مثلًا)، وربما تكون الصخرة تحرَّكت (أي سقطت) بسبب الجاذبية. لاحِظ أنَّ التفسير السببي من هذا النوع لا يشير إلىٰ الصفات النفسية. لكنَّ الإنسان يختلف عن الموجودات المادية -كالصخور- في أنَّ لديه عقلًا. وهذا يعني أنه من الممكن تفسير السلوك الإنساني (أي الفعل) سببيًّا بالإشارة إلىٰ الصفات النفسية. فعلىٰ سبيل المثال، ما تسبَّب في شراء المرأة للحلوىٰ هو «الرغبة» في تلك الحلوىٰ، وما تسبَّب في تحطيم الرجل للتلفزيون هو «شعوره» بالغضب. ولا ينكر ڤيبر أنه يمكن -من الناحية النظرية- تفسير الفعل البشري سببيًّا دون الإشارة إلىٰ الصفات النفسية. فقد يقول المرء مثلًا: إنَّ السبب في شراء المرأة للحلوىٰ هو التفاعل الكيميائي الحيوي في دماغها، فليس ها هنا إشارة إلىٰ الصفات النفسية (كالمعتقد، والرغبة . . . إلخ). لكنَّ التحليل الاجتماعي -عند ڤيبر (وهو معارضٌ للوضعيّة)- يتركَّز حول التفسير السببي الذي يشير إلىٰ الصفات النفسية[2]. ويؤيد كولنغوود هذا الموقف أيضًا[3].

فعند ڤيبر، تسبِّب الصفات النفسية (كالمعتقدات، والرغبات، والمشاعر، والمقاصد) أفعالًا. وبعبارة أخرىٰ، فالأفعال تُعَدُّ آثارًا للصفات النفسية[4]. فعلىٰ سبيل المثال، يتسبَّب اعتقاد الرجل أنَّ الباب مفتوح في

---

(١) انظر أيضًا:

"Dilthey 1988 [1883]; Collingwood 1993".

(٢) انظر:

"Weber 1975: 125-129".

(٣) "Collingwood 1993:214-215".

(٤) انظر:

"Weber 1975: 125-129; 1978 [1922]: 12; Huff 1984".

وانظر أيضًا:

"Schluchter 1999: 68; Beiser 2011: 539-544".

قوله: «أغلِق الباب». ويتسبَّب قَصْدُ الرجل أن يلعب كرة السلَّة في ارتدائه لحذاء كرة السلَّة. ويؤكِّد بارسونز وكولنغوود وديفيدسون -مثل فيبر- أن الصفات النفسية تتسبَّب في الأفعال[1]. لكنَّ الجدير بالذكر أن هذه الفكرة الأساسية مغفول عنها في عمل غيرتز، وفي الأعمال الأنثروبولوجية التي تأثرت به.

ب. التسبيب النفسي والفعل العقلاني والعقلانية الغائية

مفهوم التسبيب النفسي فيه مستوىٰ إضافيٌّ من التعقيد علىٰ أي حال. وتقرُّ الكتابات المتعلِّقة بالفعل أن الفعل نوعان علىٰ الأقل: (١) الفعل العقلاني، (٢) والفعل غير العقلاني. ولنركِّز علىٰ الفعل العقلاني. وإحدىٰ الطرق لوصف الفعل العقلاني هي كما يلي: يقوم الفرد بفعلٍ عقلانيٍّ عندما يفعل ما يعتقد أنه سيعينه علىٰ تحقيق رغباته.

ويمكن نسبة الفكرة السابقة إلىٰ أرسطو، فقد لفت أرسطو الانتباه إلىٰ حالةٍ معيَّنة، وهي حيث تتَّحد رغبة مفردة واعتقاد مفرد معًا ليتسبَّبا في فعلٍ معيَّن. فعلىٰ سبيل المثال، ربما يرغب جون في تقليل وزنه، وربما يعتقد أيضًا أن ركوب الدرَّاجات سيؤدي إلىٰ تقليل الوزن. فهنا تتَّحد رغبة جون ومعتقده معًا ليتسبَّبا في قيامه بركوب الدراجة.

فعند أرسطو، عندما نصِفُ كيف يتَّحد معتقد الفرد ورغبته ليكونا سببًا لفعله، فنحن نصف استدلاله المنطقي (أي «القياس العملي»[2]). ففي المثال السابق، كان استدلال جون علىٰ هذه الصورة: «أرغب في تقليل وزني، ومعتقدي هو أنَّ ركوب الدرَّاجة يؤدي إلىٰ تقليل الوزن. إذن، عليَّ القيام بفعل ركوب الدراجة». وبهذه الطريقة، شكَّل اعتقاد جون ورغبته أساسًا لاستدلاله وتفكيره المنطقي، وتسبَّبا في قيامه بفعل ركوب الدراجة.

---

(١) "Parsons and Shils 1951: 161 ft.1; Collingwood 1993: 214-215; Davidson 2001 [1980]: 3-19".

(٢) انظر:

"Davidson 2001 [1980]: 3-42; Audi 2006: 10-28".

وعندما يؤدي الاستدلال والتفكير إلىٰ أداء فعلٍ ما، فعادة ما يُسَّمىٰ بـ «الاستدلال العملي». ومن ثَمَّ، فإنَّ المعتقدات والرغبات عند أرسطو تشكِّل أساسًا للاستدلال (العملي) وتكون سببًا في الفعل(١).

وفي نظرية الهرمنيوطيقيا، تناول ڤيبر ثُمَّ ديڤيدسون موضوع الاستدلال (العملي). حيث كان ڤيبر وديڤيدسون -مثل أرسطو- يعتقدان أنَّ المعتقدات والرغبات تتَّحد معًا لتكون سببًا للأفعال. لكنَّ ڤيبر وديڤيدسون يقدِّمان تحليلًا للاستدلال (العملي)، وهو أكثر تفصيلًا من تحليل أرسطو.

تركِّز مناقشة ڤيبر للاستدلال (العملي) علىٰ مفهوم «الفعل العقلاني الغائي»(٢). وقد كان لمفهوم الفعل العقلاني الغائي لڤيبر أثر قويٌّ في النظرية الاجتماعية في القرن العشرين(٣). وهذا المفهوم مستوحًى جزئيًّا من النماذج الاقتصادية النفعية والكلاسيكية الحديثة للفعل الإنساني (كالإنسان الاقتصادي مثلًا). لكنَّه يُعَدُّ أيضًا نقدًا لهذه النماذج، عن طريق رفض بعض مقدماتها الأساسية. فعلىٰ سبيل المثال، يرفض ڤيبر الافتراض القائل بأن كل فعلٍ بشريٍّ يكون للمصلحة الذاتية، ويكون سببه هو الرغبة في الحصول علىٰ سِلَعٍ مادية(٤).

---

(١) ما زالت هذه الفكرة تحظىٰ بدعم واسع علىٰ الرغم من تعرُّضها للهجوم في منتصف القرن العشرين، بناءً علىٰ الأساس المُشكِل القائل بأن «العِلَل» لا يمكن أن تكون «أسبابًا» في آنٍ واحد. وقد انتقد رايل «Ryle 2002 [1949]» وأنسكوم «Anscombe 2000 [1957]» القول بأن العلل تكون أسبابًا، لكن ديڤيدسون «Davidson 2001 [1980]» وأودي «Audi 2006» فنَّدا تلك الانتقادات تفنيدًا مقنعًا.

(٢) "Weber 1978 [1922]: 24-26".

(٣) انظر:

"Lukacs 1971 [1923]; Schutz 1967 [1932]; Parsons 1949 [1937]; Horkheimer 2004 [1947]; Habermas 1984".

(٤) للاطلاع علىٰ النقد الأنثروبولوجي الكلاسيكي لهذه النماذج، انظر:

"Malinowski 1984 [1922]; Mauss 2000 [1950]; Sahlins 1976".

وانظر أيضًا:

"Chibnik 2011".

يمكن شرحُ مفهوم ڤيبر للعمل العقلاني الغائي كما يلي: فعلىٰ غرار أرسطو، يرىٰ ڤيبر أن الرغبات والمعتقدات هي أسباب الفعل[١]. لكنَّ ڤيبر ينصرف عن الفكرة الأرسطية القائلة بأنَّ الرغبة المفردة والمعتقد المفرد يتَّحدان ليتسبَّبا في الفعل. فالأمر عند ڤيبر هو أنَّ ما يتسبَّب في قيام الفرد بفعلٍ ما هو معتقداته ورغباته المختلفة[٢]. وهذا يعني أن الفرد يفعل الأفعال سعيًا وراء أقوىٰ رغباته المختلفة، في ضوء معتقداته المختلفة حول العالم.

وقد بسطَ الفيلسوف البارز دونالد ديڤيدسون فكرة ڤيبر هذه بمزيدٍ من الوضوح والتنقيح[٣]. فقد أوضح ديڤيدسون أنه عند تحليل الأفعال، فمن الضروريِّ أن نعتمد علىٰ منهجٍ كُليٍّ شاملٍ. هذا المنهج ينظر بعينِ الاعتبار إلىٰ جميع معتقدات الفرد ورغباته. وهذا ضروريٌّ؛ لأنَّ معتقدات الفرد ورغباته يمكن دائمًا أن يزيح بعضها بعضًا. تذكَّر مثال جون راكب الدرَّاجة: فالتحليل الأرسطي البسيط سيذهب إلىٰ أنَّ ما تسبَّب في قيام جون بركوب الدراجة هو رغبته في تقليل الوزن واعتقاده أن ركوبها سيؤدي إلىٰ تقليل الوزن. لكنَّ ذلك التحليل يفترض ضمنًا أن جون ليس لديه أيُّ رغباتٍ أو معتقداتٍ مقابلة. ولننظر أولًا في الرغبات المقابلة: تصوَّر مثلًا أن جون يرغب في الراحة في فراشه أكثر من رغبته في تقليل وزنه، ففي هذه الحالة لن يقوم بفعل ركوب الدراجة. وبصورة أكثر تحديدًا، لن تتسبَّب رغبته في تقليل الوزن في قيامه بفعل ركوب الدراجة، حيث عارضتها وقابلتها رغبةٌ أقوىٰ، وهي الراحة في الفراش. ويمكن أيضًا أن يكون لدىٰ

---

(١) يشير ڤيبر إلىٰ المعتقدات بأنها «أفكار» أو «توقعات»، كما يشير إلىٰ الرغبات بأنها «مصالح» أو «غايات».

(٢) انظر:

"Weber 1946 [1915]: 280; 1978 [1922]: 24-26"

وانظر أيضًا:

"Habermas 1984: 87-88".

(٣) "Davidson 2001 [1980]; 2001 [1984]".

الفرد معتقداتٌ مقابِلة. فعلىٰ سبيل المثال، تصوَّر أنه علىٰ الرغم من اعتقاد جون أن ركوب الدراجة يؤدي إلىٰ تقليل الوزن، فإنه يعتقد أيضًا أنه سيؤدي إلىٰ أزمة قلبية قاتلة. ففي هذه الحالة، لن يقوم أيضًا بفعل ركوب الدراجة. وبصورة أكثر تحديدًا، لن يتسبَّب اعتقاده بأن ركوب الدراجة يؤدي إلىٰ تقليل الوزن في قيامه بركوب الدراجة؛ لأنه قابله وعارضه اعتقاد آخر بأن ركوبها سيؤدي إلىٰ أزمة قلبية.

يشير ديڤيدسون أيضًا[١] إلىٰ أنَّ المقصد والفعل مرتبطان ارتباطًا وثيقًا؛ وذلك لأن المقصد عادةً ما يكون قصدًا إلىٰ القيام بفعلٍ ما، فقد أقصد أن آكل الهمبرغر أو أن أزور الصين. وفي كلتا الحالتين، يكون مقصدي هو القيام بفعلٍ معيَّن (أي: فعل أكل الهمبرغر، وفعل زيارة الصين). وإلىٰ جانب هذا، فإنَّ مقاصد الفرد لها علاقةٌ سَببيَّةٌ بأفعاله. ومن ثَمَّ، إذا حصل لديَّ قَصْدٌ إلىٰ أداء فعلٍ معيَّن، فهذا القصد سيتسبَّب في قيامي بهذا الفعل في الجملة (إلَّا إذا منعني مانع، أو وقعتُ في خطأ ما). ولذلك، فإذا تكوَّن لديَّ قصدٌ أن آكل الهمبرغر، فإنَّ هذا القصد سيتسبَّب في قيامي بفعل أكل الهمبرغر. وبعبارة أخرىٰ، أكلت الهمبرغر؛ لأنني قصدتُ أن أفعل ذلك.

وعند ديڤيدسون، من الممكن الحديث عن معتقدات الفرد ورغباته التي تتسبَّب في أفعاله. لكنَّ هذه ظاهرة مشتقَّة. فعند ديڤيدسون، تكون جملة معتقدات الفرد ورغباته السبب أوَّلًا في أن تحصل لدىٰ الفرد مقاصده. ثمَّ تلك المقاصد تتسبَّب في قيام الفرد بالأفعال الملائمة. ولنا أن نرجع هنا إلىٰ حالة جون راكب الدراجة. ففي قول ديڤيدسون، ستصبح رغبة جون في تقليل وزنه واعتقاده بأن ركوب الدراجة سيؤدي إلىٰ تقليل الوزن، ستصبح سببًا في أن يحصل لديه قَصْدٌ إلىٰ ركوب الدراجة. وهذا القصد سيتسبَّب في قيامه بفعل ركوب الدراجة.

---

(١) "Davidson 2001 [1980]".

وفي بَسْطِهِ لرأيه حول المقاصد، يؤكِّد ديفيدسون مرةً أخرىٰ أهمية اتباع منهجٍ كُليٍّ شاملٍ. فمقاصد الفرد في النهاية تتسبَّب فيها معتقداته ورغباته، لكنَّ تلك المعتقدات والرغبات يمكن أن يعارض بعضها بعضًا. ولذلك فمن الضروريِّ أن يراعي النظر جميعَ معتقدات الفرد ورغباته. فعلىٰ سبيل المثال، تصوَّر أن رغبة جون في الراحة في الفراش تفوق رغبته في تقليل وزنه. ففي هذه الحالة، لن يحصل لديه قصدٌ إلىٰ ركوب الدراجة. وبالمثل، تصوَّر أنه علىٰ الرغم من اعتقاده أن ركوب الدراجات يؤدي إلىٰ تقليل الوزن، فإنه يعتقد أيضًا أنه سيؤدي إلىٰ أزمة قلبية قاتلة؛ ففي هذه الحالة، لم يكن ليحصل لديه قصدٌ إلىٰ ركوب الدراجة. ومن هنا، يجب علىٰ المرء أن ينظر بعينِ الاعتبار إلىٰ جميع رغبات جون ومعتقداته؛ لتحديد المقاصد التي ستحصل لديه.

ويمكن إيجاز النقاط السابقة كما يلي: مجموع معتقدات الفرد ورغباته تتسبَّب في أن تحصل لديه مقاصده. وبصورة أكثر تحديدًا، يحصل لدىٰ الفرد قَصْدٌ إلىٰ القيام بفعلٍ معيَّن بناءً علىٰ أقوىٰ رغباته، وفي ضوء جميع معتقداته حول العالم. وذلك القصد يتسبَّب في قيام الشخص بالفعل الملائم. ولمَّا كانت أفعال المرء تتبع مقاصده مباشرةً، فيمكن القول أيضًا: إن الشخص يقوم بأفعاله بناءً علىٰ أقوىٰ رغباته وفي ضوء معتقداته حول العالم. وسوف أستعمل مصطلح «العقلانية الغائية»[1] للإشارة إلىٰ الفكرة القائلة بأنه يحصل لدىٰ الفرد مقاصد (أو أنه يقوم بأفعاله) بناءً علىٰ أقوىٰ رغباته وفي ضوء مجموع معتقداته حول العالم.

كما ذكرنا سابقًا، فإنه يمكن تقسيم الأفعال الإنسانية إلىٰ قسمَيْن (بسيطَيْن): (١) الأفعال العقلانية، (٢) والأفعال غير العقلانية. وبعباراتٍ

---

(١) انظر: ماكس ڤيبر، الدولة والبيروقراطية (مركز الكتاب الأكاديمي، ٢٠١٥) ص٩٦-٩٧؛ للوقوف علىٰ تمييز ڤيبر بين الفعل العقلاني العقلاني غائيًّا (أي من حيث الغاية التي يريد الفرد تحقيقها)، والفعل العقلاني قيميًّا (أي من حيث القيمة الذاتية للفعل التي يؤمن الفرد بها)، وللوقوف علىٰ مناقشة لترجمات ذلك المصطلح. (المترجم)

مبسَّطة، عندما يكون الفعل عقلانيًّا فيمكن وَصْفُهُ من حيثُ العقلانية الغائية[1] (أي إنَّ السبب في حصول القصد لدىٰ الفرد وفي قيامه بالفعل هو مجموعُ معتقداته ورغباته). ولكن إذا كان الفعل غير عقلانيٍّ، لم يعُد ذلك الوصف صالحًا. يدرك منظِّرو الهرمنيوطيقيا -مثل ڤيبر- أن جميع الأفعال البشرية ليست عقلانيةً. فعلىٰ سبيل المثال، يسلِّم ڤيبر[2] بأنَّ الأفعال يمكن أن تسبِّبها المشاعر (أي «الفعل العاطفي») أو حتىٰ العادات (أي «الفعل التقليدي»).

إنَّ ڤيبر يشير إلىٰ أن الأفعال البشرية لا تستوعبها عادةً التقاسيم البسيطة. ولذلك، فإنَّ الفعل قد يكون عقلانيًّا جزئيًّا وغير عقلانيٍّ جزئيًّا. فعلىٰ سبيل المثال، قد يكون السبب جزئيًّا في قيام امرأةٍ بفعلٍ معيَّن هو مجموع معتقداتها ورغباتها (أي الفعل العقلاني الغائي)، ولكن قد يكون السبب جزئيًّا أيضًا هو مشاعرها أو عاداتها. ومع ذلك، فعند كلٍّ من ڤيبر وديڤيدسون، تُعَدُّ الأفعال البشرية عقلانيةً إلىٰ حدٍّ كبيرٍ (وإن لم يكن تامًّا). ولذلك فعند تحليل الأفعال ينبغي أن يبدأ المرء بافتراض أنها عقلانية[3]. ولكن يمكن أن يطرح هذا الافتراض إذا واجه أدلَّة معارضة.

كل هذا يتركنا مع نموذج أكثر تعقيدًا للتسبيب النفسي. ويركِّز هذا النموذج علىٰ الفعل العقلاني (أي الفعل العقلاني الغائي)، مع التسليم بأنَّ هذا الفعل ليس عقلانيًّا محضًا. وبقدر ما يكون الفعل عقلانيًّا (أي عقلانيًّا غائيًّا)، فيُمكِن وصفُه كما يلي: تجتمع معتقدات الفرد ورغباته لتتسبَّب في تكوُّن مقاصده، ثم تتسبَّب تلك المقاصد في قيام الفرد بأفعاله. لاحظ أنه -وفقًا لهذا النموذج- فإنَّ معتقدات الفرد ورغباته ومقاصده جميعًا تتسبَّب

---

(١) هذا العرض المبسط يغفل مفهوم ڤيبر عن «الفعل العقلاني القيمي».

(٢) "Weber 1978 [1922]: 24-26".

(٣) انظر:

"Weber 1978 [1922]: 6-7, 18-19; Parsons 1949 [1937]: 640-649; Habermas 1984: 6

وانظر أيضًا:

"Beiser 2011: 548-550".

في أفعاله (أي هذا هو «التسبيب النفسي»). ولذلك، فإنَّ أفعال الفرد تُعَدُّ آثارًا لمعتقداته ورغباته ومقاصده. وبعبارة أخرىٰ، فالأفعال هي آثار للصفات النفسية.

ج. التسبيب النفسي وسلاسل الآثار

يرىٰ منظِّرو الهرمنيوطيقيا -مثل ڤيبر- أنَّ الأفعال تُعَدُّ آثارًا للصفات النفسية، ولكن ليست كل آثار الصفات النفسية من الأفعال. ولذلك يشير درويسن[1] إلىٰ أنَّ «عقل الإنسان قد لمس وشكَّل [و]طبع علىٰ» العالم المادي والاجتماعي. وتوحي تلك الرؤية بأنَّ أشياءَ كالهياكل المادية والبقايا الأثرية هي أيضًا آثار للصفات النفسية. ويتبنَّىٰ بارسونز وشوتز موقفًا مشابهًا[2]. ويمكن فهمُ هذا الموقف كما يلي: تأمَّل كيف أن السبب يؤدي إلىٰ إنتاج «سلسلة من الآثار»، فالسبب قد يُنتِج أثرًا، وهذا الأثر قد يُسبِّب أثرًا ثانيًا، ثم الأثر الثاني قد يُسبِّب أثرًا ثالثًا، وهلمَّ جرًّا. فعلىٰ سبيل المثال، قد يتسبَّب شعوري بالغضب في إطلاقي للرصاص، وهذا الفعل قد يتسبَّب في مقتل إنسانٍ ما. ففي تلك الحالة لدينا سببٌ (وهو الغضب)، نتج عنه أَثَرٌ (وهو إطلاق الرصاص من المسدس)، وهذا الأثر (وهو الفعل) تسبَّب في أَثَرٍ آخر (وهو مقتل ذلك الإنسان). وبالمثل، فقد يكون عندي رغبةٌ في أكل الذرة، واعتقادٌ بأنَّ نبات الذرة سينمو إذا زُرِعت بذور الذرة في التربة. ثمَّ هذا الاعتقاد وتلك الرغبة عندي سيتسبَّبان في قيامي بزراعة بذور الذرة في التربة. وفعل زراعة الذرة هذا سيكون له أثرٌ وهو تحوُّل التربة إلىٰ حقل ذرة. ولذلك فإنَّ حقل الذرة هو أثرٌ لفعل الزراعة، الذي هو أثر لرغبتي في أكل الذرة واعتقادي بأن نباتات الذرة سوف تنمو إذا زُرِعت بذورها في التربة. وعلىٰ هذا النحو، فإنَّ «عقلي» قد «شكَّل [و]طبع علىٰ» التربة بتحويلها إلىٰ حقل ذرة.

---

(١) "Droysen 1893: 12".

(٢) انظر:

"Parsons and Shils 1951: 161 ft.1; Schutz and Luckmann 1973: 16-17, 272".

وبتجميع أفكار درويسن وڤيبر وشوتز وبارسونز وديڤيدسون، أودُّ أن أشير إلىٰ ما يلي: الأفعال (ومنها الأقوال)، والهياكل المادية والبقايا الأثرية، وما أشبه ذلك، يمكن النظر إليها علىٰ أنها آثار للصفات النفسية. وعلاوة علىٰ ذلك، يمكن تصوُّر هذه الآثار بوصفها «علامات». وتلك العلامات تعمل كالدليل الذي يشير إلىٰ وجود شيء آخر (أي فكرة المؤشر عند بيرس). فكما أنَّ الدخان يُعَدُّ علامةً علىٰ النيران؛ لأنه يدلُّ علىٰ وجود النيران، فإنَّ فعل شراء الحلوىٰ هو علامة علىٰ الرغبة في الحلوىٰ؛ لأنه يدلُّ علىٰ وجود تلك الرغبة. وعلاوة علىٰ ذلك، فعندما يرىٰ المرء حقولَ الذرة في البلدة، فهذه الحقول علامةٌ علىٰ رغبة أهل القرية في أكل الذرة، واعتقادهم بأن الذرة ستنمو إذا زُرِعت بذورها في التربة.

والمبدأ العام أنَّه أينما تسبَّبت الصفة النفسية في سلسلةٍ من الآثار، فإنَّ كل هذه الآثار تُعَدُّ دليلًا يشير إلىٰ وجود تلك الصفة النفسية. وبعبارة أخرىٰ، فكل هذه الآثار علامات علىٰ الصفة النفسية التي تسبَّبت فيها. في تلك الحالة، يستنبط المرء وجودَ صفة نفسية من الأثر المعيَّن، عن طريق اقتفاء الأثر رجوعًا إلىٰ الصفة النفسية التي سبَّبته. فعلىٰ سبيل المثال، لو رأينا امرأةً تشتري الحلوىٰ، فسوف نستنبط أنها ترغب في الحلوىٰ عن طريق تتبُّع فعلها واقتفاء أثره رجوعًا إلىٰ الرغبة في الحلوىٰ (التي نفترض أنها سبَّبت فعل الشراء). ففي هذه الحالة، اقتفينا الأثر (أي فعل شراء الحلوىٰ) لنرجع مباشرةً إلىٰ الصفة النفسية (أي الرغبة في الحلوىٰ). ولكن في حالاتٍ أخرىٰ قد نحتاج إلىٰ اقتفاء سلسلة طويلة من الآثار. فعندما نرىٰ حقول الذرة، فإننا نراها بوصفها أثرًا لفعل زراعة بذور الذرة، ثم نرىٰ فعل زراعة البذور بوصفه أثرًا للرغبة في أكل الذرة، وللاعتقاد بأن الذرة سوف تنمو إذا زُرِعت بذورها في التربة. وبذلك، فقد استنبطنا من حقل الذرة وجودَ الرغبة في أكل الذرة، عن طريق اقتفاء سلسلة من الآثار. ويُلمِح شوتز إلىٰ شيء قريبٍ من هذه الطريقة من الاستدلال، فيقول: «من الحقائق الأساسية أنَّ الأفعال . . . تغيِّر [العالم] . . . وبعض الأفعال . . . تخلِّف وراءها آثارًا . . . ويمكننا وصف جميع تلك الآثار بأنها نتائج [أي تأثيرات]

للأفعال . . . [ومن تلك النتائج/الآثار للفعل المعيَّن] يمكن للمرء أن يرجع باستدلاله إلىٰ فعلٍ محدَّد، ويستنبط من ذلك الفعل عملياتٍ ذاتية [أي نفسية] معيَّنة»[1].

كل هذا يؤدي إلىٰ منظورٍ معيَّنٍ في التحليل الاجتماعي. ووفقًا لذلك المنظور، فإنَّ عقول الناس (أي الصفات النفسية فيهم) تسبِّب ما لا يُحصىٰ من سلاسل الآثار. وتلك السلاسل تنتشر عبر المكان وعبر الزمان لتولِّد عوالمَ اجتماعيةً وماديةً. والأشخاص العاديون في مجتمعٍ معيَّنٍ -كالمجتمع المصري- يواجهون عالمًا اجتماعيًّا وماديًّا معيَّنًا، يتألَّف من آثار. وتلك الآثار تشمل الأفعال والأقوال (التي قد تكون مكتوبةً أيضًا)، وكذلك الهياكل المادية والبقايا الأثرية. وكما سنرىٰ، فإن هذه الآثار تتضمَّن أيضًا أفعال الطاعة الانقيادية التي عن طريقها يكون العمل بالأحكام والقواعد والخطط والمراسيم المعيَّنة. وبعبارة هرمنيوطيقية: تُعَدُّ جميع تلك الآثار «تعبيراتٍ» أو «تجسيداتٍ» أو «تشييئًا» للعقول (أي الصفات النفسية). وتتكوَّن التقاليد الثقافية والدينية والقانونية -جزئيًّا علىٰ الأقل- من آثار من هذا النوع، وتُعَدُّ تلك التقاليد أحدَ عناصر العالم الاجتماعي والمادي للإنسان. والناس بطبيعتهم يسعون إلىٰ فهم عالمهم (وتقاليده). ويتضمَّن هذا عادةً اقتفاء الآثار -التي تشكِّل عالمهم وتقاليده- رجوعًا إلىٰ الصفات النفسية. وبذلك، فهؤلاء الناس يجعلون الآثار كالعلامات علىٰ الصفات النفسية. ولـمَّا كانت التقاليد تتكوَّن -جزئيًّا علىٰ الأقل- من الآثار، فإنها بذلك تتكوَّن -جزئيًّا أيضًا علىٰ الأقل- من العلامات. ويقدِّم شوتز إطارًا تحليليًّا من هذا النوع عندما يناقش الموقف الحدسيَّ الذي يتخذه الأشخاص العاديون (أي «الموقف الطبيعي») من العالم، فيقول: «الموقف الطبيعي يجعلني [بصفتي شخصًا عاديًّا] علىٰ دراية بتاريخانية العالم الاجتماعي والثقافي. وقابلية التساؤل عن العالم الاجتماعي والثقافي لها طابع تاريخيٌّ، فإنَّ التشييئات يمكن اقتفاء أثرها رجوعًا إلىٰ أفعال البشر، التي يمكن

---

(١) "Schutz and Luckmann 1973: 272".

تفسيرها بمعانيها. وعن طريق هذا الأخير، فإنني «أفهم» الغرض من الأداة، وأتفهَّم ما تشير إليه العلامة . . .»[١].

باعتبارٍ معيَّن، فإنَّ غيرتز -وغيره من علماء الأنثروبولوچيا الرمزية- مصيبٌ في إشارته إلىٰ أنَّ أيَّ تقليدٍ ثقافيٍّ أو دينيٍّ يمكن رؤيته -جزئيًّا علىٰ الأقل- بوصفه نظامًا من العلامات. لكنني أودُّ الخروج عمَّا ذكره غيرتز بالإصرار علىٰ أنه من المفيد -في كثيرٍ من الأحيان- أن تُتصوَّر العلامات باعتبارها آثارًا للصفات النفسية. وهنا، فإنني أتبنَّىٰ طريقةً هرمنيوطيقيةً أقرب إلىٰ طريقة شوتز. وكما سنرىٰ، فإنَّ هذه الطريقة الهرمنيوطيقية سوف تساعد خاصةً في تحليل أحكام الشريعة والتعليم الديني الإسلامي. ولكن قبل الخوض في تلك الطريقة، يجب أن ننظر في الانتقادات التي وجَّهها طلال أسد إلىٰ غيرتز.

٤- انتقادات طلال أسد لغيرتز وتبعاتها علىٰ أنثروبولوچيا الدين/ الإسلام

يقدِّم طلال أسد رؤيةً مختلفةً تمامًا عن رؤية غيرتز. وعلىٰ وجه الخصوص، ينتقد طلال أسد غيرتز في جَزْمِهِ بأنَّ العلامات/ الرموز تولِّد المعتقدات الدينية، فيشير إلىٰ أنَّ الإنسان قد يطَّلع علىٰ العلامات/ الرموز دون أن يكتسب المعتقد الديني. فعلىٰ سبيل المثال، قد يتكرَّر اطلاع الهندوسي أو المُلحد علىٰ العلامات والرموز المسيحية (كالصلبان والكنائس)، لكنه لن يكتسب المعتقدات الدينية المسيحية (كالإيمان بإلهية المسيح). فالمعتقد الديني عند طلال أسد لا يُكتسَب عن طريق الاطلاع علىٰ العلامات/ الرموز، بل عن طريق الممارسات المفروضة بقوة السلطة. ويؤكِّد طلال أسد أن تلك الممارسات توظِّف الجسد؛ ففي رؤية طلال أسد، يجب علىٰ أنثروبولوچيا الدين أن تبحث كيف تؤدي الممارساتُ (الجسدية) التي تفرضها المؤسساتُ الدينية القوية ذات السلطة إلىٰ غرسِ

(١) "Schutz and Luckmann 1973: 17".

المعتقدات وتوليدها، وغيرها من الصفات النفسية. وهو يرفض نظرة غيرتز إلىٰ الدين باعتباره نظامًا من العلامات والرموز؛ لعدم انتباهها إلىٰ الممارسات (الجسدية) المفروضة بقوة السلطة[١].

وتمديدًا لتلك الرؤية، يرىٰ طلال أسد أنه يجب علىٰ أنثروبولوچيا الإسلام أن تستكشف كيف تستخدم مؤسساتٌ -كالحكومات الإسلامية، والعائلات المسلمة، والطرق الصوفية، والمدارس الدينية- سلطتَها في فرض ممارساتٍ (جسدية) تؤدي إلىٰ توليد/غرس المعتقدات وغيرها من الصفات النفسية[٢]. فعلىٰ سبيل المثال، تلزم تلك المؤسسات المسلمين بالصلاة، وعن طريق أداء الصلاة يكتسب المسلمون الإيمانَ بالله. كما توجب تلك المؤسسات ممارساتٍ أخرىٰ (أي التأديب الأخلاقي) لغرس الصفات النفسية (أي الأخلاق والمَلَكات) التي رفع الإسلام من شأنها (كالرغبة في إعطاء الفقير، والمشاعر القلبية كالخوف من الله والحياء من كشف العورات). ويرتكز هذا الإطار التحليلي الخاص علىٰ مفهوم طلال أسد المؤثِّر للإسلام بوصفه «تقليدًا خطابيًّا»[٣]. وكما أشرنا سابقًا، فقد تمتَّعت رؤية طلال أسد بقبولٍ واسعٍ، وتراجعت أعمال غيرتز (ونظرية الهرمنيوطيقيا) إلىٰ الهامش في مجال أنثروبولوچيا الدين/الإسلام.

وأنا أميل إلىٰ موافقة طلال أسد في انتقاداته لغيرتز. ولذلك، فإنني مثله لستُ في حاجةٍ إلىٰ تبنِّي ما جزم به غيرتز من أنَّ العلامات/الرموز تولِّد المعتقدات الدينية. ولكن في حين أنَّ هذا الجزمَ ذو موضعٍ مركزيٍّ في عمل غيرتز، لكنه ليس مركزيًّا في الهيكل الأوسع لنظرية الهرمنيوطيقيا. ولذلك فمن الممكن للمرء أن يرفض جزمَ غيرتز، مع الإقرار بالفائدة العامَّة للأفكار الهرمنيوطيقية. وأهمُّ تلك الأفكار هو أنه يمكن تحليل الأفعال (ومنها

---

(١) انظر:

"Asad 1993: 27-54".

(٢) "Asad 1986".

(٣) "Asad 1986; 2003".

الأقوال) والهياكل المادية والبقايا الأثرية وأفعال الطاعة الانقيادية بوصفها علاماتٍ علىٰ الصفات النفسية. وهذا النوع من التحليل أهمله طلال أسد وغيره من أنصار نظرية الممارسة. ولذلك، فليس له موضع في مفهوم طلال أسد للإسلام باعتباره تقليدًا خطابيًّا.

إن الأفكار الهرمنيوطيقية ضروريةٌ في الكشف عن جوانب التقاليد الدينية والثقافية والقانونية التي لا يمكن اختزالها في السلطة والممارسة. ولذلك فإذا كان التراث الإسلامي يتضمَّن السلطة والممارسة، فهو يتضمَّن أيضًا العلامات. وبالبناء علىٰ ما ذكره غيرتز، أقترح أنه من النافع أن نتعامل مع التراث الإسلامي باعتباره نظامًا من «العلامات» (أي الرموز) -جزئيًّا-. وقد نظر بالفعل في هذه الفكرةِ الأساسية عددٌ من الكتابات الاستشراقية المؤثرة[1]. لكنني أخرج عن الكتابات الأكاديمية الحالية في تصوير العلامات باعتبارها آثارًا للصفات النفسية. ولذلك، فإنني أقترح أن نتعامل مع التراث الإسلامي باعتباره -جزئيًّا- نظامًا من العلامات المتصوَّرة باعتبارها آثارًا للصفات النفسية. وأودُّ أن أضيف أنَّ هذه العلامات يجب تحديدًا أن تُتصوَّر باعتبارها آثارًا للصفات النفسية الإلهية؛ لأنَّ المعرفة والعلم الإسلامي عند المسلمين -كما سنرىٰ- يُعدُّ -إلىٰ حدٍّ كبيرٍ- علمًا بالصفات النفسيَّة الإلهية. لكنني خلافًا لغيرتز لا أودُّ الجزمَ بأنَّ العلامات (أي الرموز) تولِّد المعتقدات الدينية؛ بل أريد أن أنظر كيف تعمل العلامات في نقل هيكلٍ معقَّدٍ من العلم الإسلامي (ومنه العلم بأحكام الشريعة)، ولا سيَّما في سياق التعليم الديني العالي.

وفي النظر في الكيفية التي تعمل بها العلامات لنقل العلم الإسلامي، فإنني أبتعد أيضًا عن ڤيبر، الذي كان لأفكاره أثرٌ عميقٌ في تشكيل الدراسات المتعدِّدة التخصُّصات عن الإسلام والمجتمعات الإسلامية. وفي الجملة، يتوجَّه عمل ڤيبر نحو همٍّ خاصٍّ، فهو يرغب في تحديد العوامل

---

(١) انظر:

"Waardenburg 2007; Ahmed 2016".

الدينية والاقتصادية المميِّزة، المسؤولة عن نهضة المجتمعات الغربية الحديثة. وهو هنا ينزع إلىٰ منهج المقارنة، بين تاريخ المجتمعات الغربية، وتاريخ مختلف المجتمعات غير الغربية. وفي هذا السياق، يقدِّم ڤيبر مجموعةً مختلفةً من الدعاوىٰ حول الفقه والشريعة الإسلامية والمجتمعات الإسلامية. فيدَّعي ڤيبر أن المجتمعات الإسلامية تُحكَم عن طريق نزعة «توريثية»/ «سلطانية»[1]، ويدَّعي أن الأنظمة القانونية الإسلامية تجسِّد «عدالة القاضي»[2]، ويدَّعي أن الشعوب المسلمة تفتقر إلىٰ أنماط العمل العقلانية والانضباطية التي تميِّز البروتستانتية[3].

وقد تولَّد عن دعاوىٰ ڤيبر المختلفة حول الشريعة الإسلامية والمجتمعات الإسلامية أدبياتٌ كبيرة الحجم في الأنثروبولوچيا والسوسيولوچيا والتاريخ (الاستشراقي)، ولا سيما منذ سبعينيات القرن الماضي[4]. وكانت هذه الأدبيات تسعىٰ إلىٰ شرح دعاوىٰ ڤيبر، أو الدفاع عنها، أو الرد عليها، أو تقييدها، أو توسيعها. لكنَّ تلك الكتابات الأكاديمية المتعلِّقة بڤيبر كانت توجِّهها مجموعةٌ من الاهتمامات والشواغل التي تختلف تمامًا عن اهتماماتي؛ وذلك لأنها لم تبحث في الكيفية التي تعمل بها العلامات (المتصوَّرة بوصفها آثارًا للصفات النفسية) في نقل العلم الإسلامي (ومنها العلم بأحكام الشريعة). لكنَّني مهتمٌّ بتلك القضية، وسوف أنتقل إليها الآن.

---

(١) انظر:

"Weber 1978 [1922]: 231-232".

(٢) انظر:

"Weber 1978 [1922]: 818-822, 976-980".

(٣) انظر:

"Rodinson 1973; Turner 1974; Huff and Schluchter 1999".

(٤) انظر علىٰ سبيل المثال:

"Rodinson 1973; Turner 1974; Arjomand 1984; Rosen 1989; Gerber 1994; Johansen 1998; Crone 1999; Peletz 2002; Powers 2002".

٥- العلم بأحكام الشريعة بوصفه علمًا بالصفات النفسية

للمعرفة أنواعٌ كثيرة مختلفة، ومنها نوع خاصٌّ وهو العلم بما في عقول الآخرين (أي بالصفات النفسية للآخرين). والعلم بما في عقول الآخرين له أهميَّة خاصَّة عندما يتعلَّق الأمر بالأحكام والقواعد؛ وذلك لأنَّه في العديد من التقاليد الثقافية والقانونية والدينية -لا جميعها- تكون الأحكام مكافئةً أو مساويةً لـ «إرادة» أو «مقاصد» شخصٍ أو أكثر من أصحاب السلطة. فقد تكون الأحكام مكافئةً لإرادة/ مقاصد الملك الذي يشرع القانون، وقد تكون الأحكام مكافئةً لإرادة/ مقاصد البرلمان، أو «الشعب»، أو «الأسلاف»[١]. وفي تلك السياقات، يكون لمفهوم «الإرادة» و«المقاصد» معانٍ مترادفةٌ؛ ولذلك فسوف أشير إليهما بالعبارة «الإرادة/ المقاصد». والجدير بالذكر أنَّ الإرادة/ المقاصد تُعَدُّ من الصفات النفسية. ولذلك، ففي تلك السياقات يكون العلم بالأحكام علمًا بالصفات النفسية لشخصٍ آخر (علىٰ سبيل المثال، كالصفات النفسية للملك أو البرلمان أو الأسلاف). ولمَّا كانت نظرية الهرمنيوطيقيا تهتمُّ بإدراك الصفات النفسية لشخصٍ آخر، فهي ذات صلة كبرىٰ بتحليل الأحكام. ولتوضيح تلك النقاط، سوف أستند إلىٰ الأعمال الأخيرة المؤثرة في «نظرية التخطيط»، التي سعت إلىٰ توسيع أفكار ديڤيدسون[٢]. وسوف أقدِّم مدخلًا أكملَ من ذلك لنظرية التخطيط لاحقًا.

عندما تتكافأ الأحكام مع المقاصد، فيمكن أن تُتصوَّر تلك المقاصد بأنها تستند إلىٰ معتقداتٍ ورغبات، بما يتفق مع مفهوم العقلانية الغائية. فتخيَّل أنَّ ملكًا يرغب في وضع الأحكام لرعيته[٣]، فإن هذا الملك سيضع

---

(١) انظر:

"Savigny 1831: 33; Dilthey 1989 [1883]: 77-148; 216; 2002 [1910]: 106-107; Tönnies 2001 [1887]: 32-34; Schutz and Luckmann 1973: 16; Ekins 2012, esp.127-142; Poscher 2015".

(٢) "Bratman 1987; 2014; Shapiro 2002; 2011; Holton 2009; Ekins 2012; Vargas and Yaffe 2014".

(٣) انظر:

"Ekins 2012: 127-142".

الأحكام بعد أن تتكوَّن لديه المقاصد. وبعبارة أخرىٰ، فأحكام ذلك الملك هي مقاصده. وكما سنرىٰ، فإنَّ تلك المقاصد -وفقًا لنظرية التخطيط- تتخذ صورةً مخصوصةً، فالملك يقصد أن يجعل سلوك رعيته علىٰ هيئةٍ مخصوصةٍ. فعلىٰ سبيل المثال، قد يحصل في عقل الملك مقصدٌ يرمي إلىٰ امتناع رعيته عن إلقاء النفايات السامَّة في المحيطات، فهذا المقصد يكافئ الحكم الذي ينصُّ علىٰ إلزام الرعيَّة بالامتناع عن إلقاء النفايات السامَّة في المحيطات. ثم قد ينقل الملك مقصده/ حكمه هذا إلىٰ رعيته، عن طريق هذا البيان: «يُحظَر إلقاء النفايات السامَّة في المحيطات».

ووفقًا لمفهوم العقلانية الغائية، فقد تشكَّل مقصد/حكم الملك بناءً علىٰ أقوىٰ رغباته وفي ضوء جميع معتقداته عن العالم. فلنفرض مثلًا أن الملك يرغب في حماية الحيوانات والنباتات التي تعيش في المحيطات، وهو يعتقد أنَّ النفايات السامَّة سوف تقتل تلك الحيوانات والنباتات. فبناءً علىٰ معتقداته ورغباته، سيحصل في عقل الملك مقصدٌ وهو أن تمتنع رعيته عن إلقاء النفايات السامَّة في المحيطات. وهذه هي «إرادة» الملك، وهذا هو حكمه.

والجدير بالذكر أنَّ مؤيدي نظرية التخطيط يرون أن هذا الخيطَ من التحليل يمكن أن يمتدَّ إلىٰ المجموعات[١]. كما أنَّ هذه الرؤية قد تمتَّعت منذ فترة طويلة بدعم المفكِّرين الهرمنيوطيقيين[٢]. فيمكن أن تشترك مجموعةٌ من الأفراد في مجموعةٍ من الرغبات والمعتقدات والمقاصد. خُذِ الشعب الأمريكي مثالًا علىٰ مجموعة، فهؤلاء قد تجمعهم الرغبة في حماية الحيوانات والنباتات التي تعيش في المحيط، وقد يعتقدون أيضًا أن النفايات السامَّة سوف تقتل تلك النباتات والحيوانات؛ وبناءً علىٰ تلك المعتقدات والرغبات، يحصل لدىٰ الشعب الأمريكي مقصد، وهو أن يمتنع

---

(١) "Shapiro 2011; Ekins 2012; Bratman 2014".

(٢) انظر:

"Savigny 1831; Dilthey 1989 [1883]: 77-148; 216; 2002 [1910]; Habermas 1984; 1996; Poscher 2015".

جميع المواطنين عن إلقاء النفايات السامَّة في المحيط. فهذه هي إرادة الشعب الأمريكي، التي ستصبح -عن طريق العملية التشريعية- حكمًا قانونيًّا أمريكيًّا. وهذا بالتأكيد نموذج مبسَّط، لكنه مع ذلك يُعَدُّ أمرًا مركزيًّا في الخطاب السياسي في السياسات الليبرالية (كما في الولايات المتحدة)[١].

إلىٰ جانب هذا، فكما أمكن مدُّ هذا الخيط من التحليل ليشمل المجموعات التي تعيش الآن، فيمكن مدُّه ليشمل المجموعات التي عاشت فيما مضىٰ. فيمكن أن يقال: إن المجموعة السالفة المعيَّنة قد وضعت مجموعةً من الأحكام، وتلك الأحكام كانت تجسِّد مقاصدهم المشتركة (أي إرادتهم)، وكانت تستند إلىٰ رغباتهم ومعتقداتهم المشتركة. ومن أمثلة ذلك الدستور الأمريكي، الذي يُعتقَد علىٰ نطاقٍ واسعٍ أنه يجسِّد الإرادة المشتركة للشعب الأمريكي في زمن تأسيس الولايات المتحدة (في أواخر القرن الثامن عشر). وفي بعض الحالات، يمكن أيضًا تطبيق هذا الخيط من التحليل علىٰ الأحكام غير الرسمية الموجودة في المجتمعات الأُمِّيَّة (مثل أحكام القانون العرفي والمعايير الثقافية)[٢]. فتلك الأحكام هي جزء من التقليد الثقافي، ويمكن القول: إنَّ تلك الأحكام قد وُضِعت في الماضي البعيد علىٰ أيدي أسلافٍ غير معلومين. ووفقًا لذلك، تجسِّد تلك الأحكام المقاصدَ المشتركة للأسلاف (أي إرادتهم)، التي تستند إلىٰ المعتقدات والرغبات المشتركة عند هؤلاء الأسلاف.

أقترح أن أفضل طريقة لتصوُّر العلم بأحكام الشريعة هو تصويرها بأنها علمٌ بالصفات النفسية لشخصٍ آخر؛ وتحديدًا: العلم بالصفات النفسية الإلهية[٣]؛ وذلك لأنَّ المسلمين يرون أن الله هو الشارع، ويساوون بين

---

(١) انظر:

"Habermas 1984; 1996".

(٢) "Savigny 1831; Dilthey 2002 [1910]".

(٣) المقصود بالصفات النفسية في كلام المؤلف (كما سيأتي شرحه مفصَّلًا): المقاصد والرغبات والمعتقدات والعلوم والتصورات. وليس المقصود المصطلح الكلامي «الصفات النفسية». (المترجم)

أحكام الشريعة وبين «إرادة» الله و«مقاصده». وكما ذكرنا سابقًا، فإنَّ مفهومي «الإرادة» و«المقاصد» مترادفان إلىٰ حدٍّ كبير، كما تحتوي اللغة العربية علىٰ مجموعةٍ متنوّعةٍ من المفردات القريبة التي تشير إلىٰ «الشيء المقصود (أو المراد)» (مثل: المقصود، المقصد، المراد). وهذه المفردات مهمَّة؛ لأنَّ علماء المسلمين يستعملونها عند حديثهم عن إرادة/ مقاصد الله[1]. فعلىٰ سبيل المثال، فإن إرادة/ مقاصد الله هي أن يصلي المسلمون خمس صلواتٍ في اليوم والليلة، وأن يجتنبوا الخمر، وأن يعاقبوا السارق بقطع يده. ولأن تلك الأشياء هي إرادة/ مقاصد الله، كانت بذلك هي الأحكام الشرعية. ولذلك، فالحكم الشرعي هو وجوبُ الصلاة علىٰ المسلمين خمس مراتٍ في اليوم والليلة، وكذلك فالحكم الشرعي هو قطعُ يد السارق. وكما سنرىٰ، فقد نقل الله إرادته/ مقاصده -في وجهة نظر الفقهاء المسلمين- إلىٰ البشر -جزئيًّا- عن طريق نصوص الوحي الإلهي.

وحقيقةُ أنَّ علماء الدين المسلمين يساوون بين أحكام الشريعة ومقاصدِ الله لها تبعاتٌ مهمَّة، فهي تقتضي أن أحكام الشريعة تستند إلىٰ رغبات الله وعلومه. وهذه الفكرة لها دعم قويٌّ في الخطاب الديني العربي الإسلامي، فالعلماء المسلمون يؤمنون بأنَّ الله هو الرحمن؛ ولذلك فهو يرغب في تحقيق المصالح للبشر[2]. ومن أمثلة المصالح التي يريد الله الحفاظَ عليها: حفظ النفس، وكذلك حفظ المال. فالله يرغب في الحفاظ علىٰ تلك المصالح، وقد أدَّت تلك الرغبة إلىٰ شرعِه للأحكام التي تساعد علىٰ الحفاظ علىٰ تلك المصالح. وبذلك، فلمَّا كان الله يرغب في حفظ النفس البشرية، فقد شرَع حكمًا يحكم علىٰ القاتل بالقصاص أو الدية (مع شرعه للعفو لأولياء القتيل)[3]. فهذا الحكم هو إرادة الله. وبعبارة أخرىٰ،

---

(١) انظر علىٰ سبيل المثال:
"al-Ghazālī 2000: 179; al-Shāṭibī 2004: 219; al-Shāfi'ī: 91-92".

(٢) انظر:
"Hallaq 1997; al-Raysūnī 2006; Emon 2010; Opwis 2010".

(٣) "al-Ghazālī 2000: 174; al-Shāṭibī 2004: 222، وانظر أيضًا: Peters 2005: 38-53; Hallaq 2009: 320-322".

حصل عند الله قصدٌ يقتضي أن يعاقب المسلمون القاتلَ إمَّا بالقتل وإمَّا بدفع الدية. وبالمثل، فلمَّا كان الله يرغب في الحفاظ علىٰ أموال الناس، فقد شرع حكمًا يعاقب السارق بقطع يده (مع أنَّ القطع لا يُشرَع إلَّا بعد استيفاء شروطٍ مقيِّدة للغاية)[1].

ولذلك يمكن القول: إن الله لديه رغبة (غرض)[2] في تحقيق المصلحة للناس، وأنه يشرع الأحكام لهذه الغاية. وكما سنرىٰ، فإنَّ هذا القول يرتكز علىٰ النظرية الفقهية القروسطية المشهورة التي تُعرَف باسم مقاصد الشريعة.

ينسب علماء الدين المسلمون أيضًا مجموعةً كبيرةً من التصورات/المعتقدات/العلوم إلىٰ الله. ولكن لا بدَّ من إيراد توضيحٍ ضروريٍّ هنا. فالمعتقدات منها معتقد حقٌّ وصادق، ومنها معتقد باطلٌ وكاذب، فيُشار إلىٰ المعتقدات الصحيحة في الجملة باسم العلم[3]؛ فالعلم نوع من الاعتقاد (أي الاعتقاد الصادق). والآن، لا يصرِّح العلماء المسلمون أبدًا بنسبة «المعتقدات» إلىٰ الله[4]، لكنهم ينسبون إلىٰ الله صفةَ العلم وأنه يعلم؛ وذلك لأن العلماء يرون أن الله مُتَّصِفٌ بالكمال الذي يقتضي أنه لا يعلم إلَّا ما هو صادق.

يفترض الفقهاء ضمنًا أن كل حكم شرعيٍّ يستند إلىٰ علم إلهيٍّ متعلِّق بالعالم. فخذ مثلًا الحكم الشرعي بقطع يد السارق بوصفه وسيلةً لحماية حقوق الملكيَّة، فهذا الحكم لن يكون معقولًا إلَّا علىٰ أساس العلم بأنَّ قطع أيدي السارقين سوف يردعهم عن السرقة، وإذا لم يكن لهذه العقوبة أيُّ تأثير رادع، فلن تفيد في حماية حقوق الملكيَّة. فيمكن القول: إن الله

---

(١) "al-Ghazālī 2000: 174; al-Shāṭibī 2004: 222".

وانظر أيضًا:

"Peters 2005: 55-57; Hallaq 2009: 316-318".

(٢) أدرك أن كلمة الغرض يمكن ترجمتها إلىٰ القصد أو المقصد intention أو الهدف aim.

(٣) علىٰ الرغم من أنَّ البعض يؤكِّد أن المعتقد يجب أن يكون صادقًا وأن يكون مسوَّغًا/مبررًا؛ كي يُطلق عليه أنه «علم».

(٤) ولهذا السبب التزمنا في الترجمة العربية بهذا الأمر. (المترجم)

قد شرع قطع يد السارق عقوبةً للسرقة؛ لـ «عِلمه» بأن عقوبة القطع تردع عن السرقة.

في الخطاب الفقهي الإسلامي، غالبًا ما يُستبدَل بالإشارة الصريحة إلىٰ العلم الإلهيِّ الكلامُ عن الحقائق المتعلِّقة بالعالم. فالفقيه المسلم قد ينصُّ علىٰ أن الله شرع عقوبة القطع بناءً علىٰ حقيقة أن القطع يردع عن السرقة. وهناك سبب محدَّد لذلك الكلام عن الحقائق بدلًا من الإشارة إلىٰ علم الله، وهو أنَّ الله ذو علمٍ كاملٍ، فهو عليمٌ بكل حقيقةٍ في العالم. ولذلك، فالقول بأنه من الحقائق الثابتة أن قطع يد السارق يردع عن السرقة يتضمَّن أن الله يعلم أن القطع يردع عن السرقة.

وخلاصة القول أنَّ العلماء المسلمين يساوون بين أحكامِ الشريعة وبين إرادة/ مقاصد الله. ويفترض الخطاب الشرعي الإسلامي أن إرادة/ مقاصد الله تستند إلىٰ رغباته وعلومه. ولذلك، فإن العلم بأحكام الشريعة هو علمٌ بإرادة/ مقاصد الله، وبالرغبات والعلوم الإلهية التي تستند إليها. وبعبارة أخرىٰ، العلم بأحكام الشريعة هو علمٌ بالصفات النفسية الإلهية؛ لأن المقاصد والرغبات والعلوم صفاتٌ نفسية.

٦- التحليل الهرمنيوطيقي ونقل العلم بأحكام الشريعة

كما ذكرنا سابقًا، فإن الصفات النفسية تسبِّب سلاسلَ من الآثار. ويمكن للمرء أن يقتفي الآثار ليرجع إلىٰ الصفات النفسية التي سبَّبتها، وبهذا المعنىٰ فإنَّ الآثار علاماتٌ علىٰ الصفات النفسية التي كانت سببًا فيها.

وكما سنرىٰ، فإن العلماء المسلمين يرون أنَّ الصفات النفسية الإلهية تسبَّبت في سلاسل من الآثار، ويسعىٰ العلماء إلىٰ تحصيل العلم بالصفات النفسية الإلهية عن طريق اقتفاء الآثار وصولًا إلىٰ تلك الصفات النفسية الإلهية. وبهذا المعنىٰ، فإنَّ الآثار علاماتٌ علىٰ تلك الصفات.

تلك العلامات والآثار للصفات النفسية الإلهية تتخذ أشكالًا لا حصر لها. لكنني سأتناول بإيجازٍ أربعةً من أهمها: (١) القرآن، (٢) وأفعال الطاعة الانقيادية المرويَّة عن النبيِّ محمَّد ﷺ (السُّنة)، (٣) وأفعال الطاعة الانقيادية المرويَّة عن علماء الدين السابقين، (٤) وأفعال الطاعة الانقيادية المشاهَدة لعلماء الدين في الوقت الحاضر. ويمكن أن تُعَدَّ هذه الأنواع الأربعة من العلامات بمثابة نظامٍ من العلامات يحصِّل المسلمون عن طريقه العلمَ بالصفات النفسية الإلهيةِ (أي العلم بأحكام الشريعة). ولنبدأ في فحص كل نوعٍ من تلك العلامات.

أ. القرآن

وفقًا للتراث الإسلامي، فقد هدىٰ الله البَشَرَ علىٰ مدار التاريخ بإرسال الأنبياء إليهم، ومنهم إبراهيم وموسىٰ وعيسىٰ، وبلَّغ الله تعاليمَهُ لهؤلاء عن طريق الوحي الإلهي (التنزيل). وكان آخر هؤلاء الأنبياء محمَّد ﷺ، الذي عاش من سنة ٥٧٠م إلىٰ ٦٣٢م. كان محمَّد تاجرًا من مكة بالجزيرة العربية، وقد أُوحي إليه بالنبوَّة في سِنِّ الأربعين، وخلال العقدين التاليين أوحىٰ الله إليه بالتدريج عددًا كبيرًا من التعاليم والأحكام. وقد بلَّغ النبيُّ محمَّد ﷺ هذه التعاليم، وبذلك نشأ دينُ الإسلام.

إن أساس دين الإسلام هو القرآن، وهو كتاب باللغة العربية من ستمائة صفحة يُعتقَد أنه كلام الله بحروفه. والقرآن في الأساس مجموعةٌ من الآيات التي أوحاها الله إلىٰ النبيِّ ﷺ طوال مدَّة نبوَّته، وتغطي هذه الآيات مجموعةً متنوِّعةً من المسائل. فبعضها يشرع أحكام الشريعة، في حين يتناول بعضها العقائد الإلهية، أو يقدِّم المشورة السياسية، أو يروي قصص الأنبياء السابقين.

كما أشرنا سابقًا، فالعبارات والأقوال اللفظية -عند نظرية الهرمنيوطيقيا- تُعَدُّ نوعًا من أنواع الفعل. والأقوال -كغيرها من الأفعال- هي آثار تسبَّبت فيها الصفات النفسية. ويمكن للمرء أن يتتبَّع القولَ المعيَّن ليرجع إلىٰ الصفات النفسية التي كانت سَبَبَهُ. وبعبارة أخرىٰ، يمكن للمرء

أن يستنبط من القولِ المعيَّن الصفاتِ النفسيَّةَ التي سبَّبته. فعلىٰ سبيل المثال، يقول الله في القرآن: ﴿وَٱلسَّارِقُ وَٱلسَّارِقَةُ فَٱقْطَعُوٓاْ أَيْدِيَهُمَا﴾ [المائدة: ٣٨]، فمن هذا القول يمكن استنباط أن إرادة/ مقاصد الله هي أن يقطع المسلمون أيدي السارقين. ويمكن كذلك أن يُستنبط أن الله يرغب في الحفاظ علىٰ حقوق الملكيَّة، وأنه يعلم أن عقوبة القطع سوف تردع عن السرقة. وفي النهاية، تستند مقاصد الله إلىٰ رغباته وعلومه.

لكنَّ تفسير القرآن -كما سنرىٰ- أكثر تعقيدًا مما يوحي به المثال السابق؛ وذلك لأنَّ مقاصد الله -عند الفقهاء المسلمين- قد تختلف اختلافًا كبيرًا عن المعنىٰ الظاهر لكلامه في القرآن. فالقراءة الحرفيَّة لعبارة ﴿وَٱلسَّارِقُ وَٱلسَّارِقَةُ فَٱقْطَعُوٓاْ أَيْدِيَهُمَا﴾ تشير إلىٰ وجوب قطعِ أيدي جميع السارقين، لكن الفقهاء المسلمين يستنبطون أنَّ الله تعالىٰ يريد من المسلمين أن يقطعوا يَدَ السارق البالغ العاقل فقط، وألَّا يقطعوا يَدَ الطفل ولا المجنون. كما يريد الله تعالىٰ ألَّا تُقطع يَدُ مَن سرق من أجل الجوع الشديد، وكذلك من يسرق شيئًا لا قيمة له[1]. ولذلك، فإن استنباط مقاصد الله ليس عمليةً بسيطة أو مباشرة، حتىٰ عند وجود الأقوال الإلهية الصريحة.

يُطلِق الخطاب الإسلامي العربي علىٰ النصوص الإلهية في القرآن: الآيات والأدلَّة. ويُعتقَد أنه يمكن للمرء أن يستنبط كلًّا من أحكام الشريعة ومقاصد الله من الآيات القرآنية. وهذا أمر طبيعيٌّ، بالنظر إلىٰ التسوية بين أحكام الشريعة وبين مقاصدِ الله. وفي أصول الفقه، يُعَدُّ القرآن الأصلَ الأوَّل للعلم بالفقه وبأحكام الشريعة.

ب. أفعال الطاعة الانقيادية المرويَّة عن النبي محمد ﷺ (السُّنة)

ليس القرآن المصدر الوحيد للوحي الإلهي عند المسلمين. ولذلك فيُعتقد -كمبدأ عامٍّ- أن جميع أفعال النبي ﷺ (ومنها أقواله) تستند إلىٰ التعاليم الإلهية التي تلقَّاها. كما أن الكثير من هذه التعاليم غير موجودٍ في

(١) "Peters 2005: 20-24, 55-57; Hallaq 2009: 316-318; Biltājī 2006: 214-223".

القرآن. فالقرآن مثلًا لا يحرِّم الأكلَ في أواني الذَّهب والفِضَّة، لكن النبي ﷺ حرَّم الأكلَ فيهما(١). وفي التراث الإسلامي، يُعَدُّ تحريم النبي ﷺ للأمر مساويًا لتحريم الله؛ وذلك لأنَّ أفعال النبي ﷺ (ومنها أقواله) يُرىٰ أنها وَحْيٌ إلهيٌّ، فيُنظر إليها علىٰ أنها صورة ثانية من الوحي إلىٰ جانب القرآن.

يستخدم علماء المسلمين كلمة «السُّنة» للإشارة إلىٰ مجموع أفعال النبي ﷺ (وكذلك أقواله). وقد بُذِلت جهود -منذ العصور الإسلامية المبكِّرة- لجمع الروايات وتسجيلها، التي تروي أفعال النبي ﷺ (وكذلك أقواله). والرواية من هذا النوع تُعرَف باسم «الحديث». فيروي أحد الأحاديث أن النبي ﷺ حطَّم الأصنام الموجودة في مكة(٢). وفي حديثٍ آخر أن النبي ﷺ قال: «**إن الله يحبُّ الرفقَ في كل شيء**»(٣). وقد جمع العلماء المسلمون عدَّة آلافٍ من روايات الحديث، وهذه الروايات وردت في عددٍ من الكتب كبيرة الحجم (كالموطَّأ، وصحيح البخاري، وصحيح مسلم).

ووفقًا لأصول الفقه (السُّنية)، فإن السُّنة تُعَدُّ الأصلَ الثاني الرئيس للعلم بأحكام الفقه والشريعة، بعد القرآن. فيسعىٰ الفقهاء إلىٰ تحصيل العلم بالصفات النفسية الإلهية (أي مقاصده/أحكام الشريعة) من أفعال النبي ﷺ (أي السُّنة) كما وردت في روايات الحديث. وكما أنَّ القرآن نوعٌ من «الأدلَّة» علىٰ الصفات النفسية الإلهية، فكذلك أفعال النبي ﷺ هي نوعٌ من «الأدلَّة» علىٰ الصفات النفسية الإلهية.

كيف يمكن أن نفهم فكرة أن أفعال النبي ﷺ تُعَدُّ نوعًا من الأدلَّة التي يمكن عن طريقها استنباط الصفات النفسية الإلهية؟ هنا أودُّ أن أرجع إلىٰ فكرة «أفعال الطاعة الانقيادية». تذكَّر أن الفعل الانقيادي هو ما يفعله

(١) "Ibn Ḥajar 2008:56".

(٢) "al-Bukhārī 2002:1172".

(٣) "al-Bukhārī 2002:1510".

الشخص طاعةً لحكمٍ أو خطَّة أو مرسوم، بأن يعمل بما يوافقه. وكما أشرنا سابقًا، قد يُنظر إلىٰ الأفعال الانقيادية علىٰ أنها آثار للصفات النفسية (أي إنها «تعبيرات» أو «تمظهرات خارجية» لما في العقل). ولكن من أجل استيعاب هذه النقطة تمامًا، فمن الضروريِّ أن ننظر في الطاعة من حيثُ علاقتها بالتواصل. وهنا فإنني أستند إلىٰ النموذج شديد التأثير -وإن لم يقع الاتفاق عليه- المسمَّىٰ بالنموذج «المقصدي» للتواصل، الذي وضعه بعض منظِّري الهرمنيوطيقيا والفلاسفة التحليليين[1]. هذا النموذج المقصدي يفترض أن التواصل يتضمَّن نقلًا للمقاصد عن طريق الأفعال (ومنها الأقوال).

إن الانقياد والطاعة عمومًا يستلزمان التواصل، فقبل أن يتمكَّن أيُّ شخصٍ من الامتثال لحكمٍ أو مرسومٍ أو خطَّة (أي بالعمل بها)، يجب أولًا إبلاغه بذلك الحكم أو المرسوم أو الخطَّة. انظر إلىٰ حالة الملك الذي لديه حكم/مقصد يقتضي امتناع رعيته عن إلقاء النفايات السامَّة في المحيط، فهذه الرعيَّة لا تستطيع أن تطيع هذا الحكم/المقصد قبل أن يبلغهم إيَّاه. ومن أجل أن يبلغ الملك هذا الحكمَ لهم، فيجب أن يقوم بفعلٍ ما (أي من أفعال التواصل). هذا الفعل قد يكون قولًا أو بيانًا، فقد يقول الملك: «أيتها الرعيَّة، لا تُلقوا النفايات السامَّة في المحيط». وقد يكون هذا الفعل غير لفظيٍّ أيضًا، فيمكن للملك أن يضرب كلَّ مَنْ يُلقي النفايات السامَّة في المحيط، وبذلك يدرك الناس الذين يرون عادة الملك في ضرب مَنْ يلقون بالنفايات أنه يمنع هذا الأمر. وعندما يبلِّغ الملك حكمه/قصده، يتسبَّب هذا -في الحالة المثالية- في تحديد أفعال رعيته، وعندما تعلم الرعيَّة بحكم الملك/قصده، يتسبَّب ذلك في امتناعهم عن إلقاء النفايات السامَّة في

---

(١) انظر:

"Schleiermacher [1838] 1998, Grice 1957; 1969; 1989; Austin 1962; Searle 1969; 1983; Ekins 2012: 180-217".

وللاطلاع علىٰ المناقشات الناقدة للنموذج المقصدي، انظر:

"Gadamer [1960] 2006; Ricoeur 1971; Rosaldo 1982; Duranti 2015".

المحيط، وبذلك فإنَّ فعل الرعيَّة -الذي هو الامتناع عن إلقاء النفايات- هو أثرٌ لحكم الملك/ قصده.

وقد نضع تواصل الملك داخل سلسلة سببيَّة تنتهي بأفعال رعيته، فالملك حصل لديه مقصده/ حكمه أولًا، وهو أن تمتنع رعيته عن إلقاء النفايات السامَّة، ثم يتسبَّب مقصده في قيامه بفعل التواصل. فعلىٰ سبيل المثال، يتسبَّب مقصد الملك أن تكفَّ رعيته عن إلقاء النفايات في أن يقول: «أيتها الرعيَّة، لا تلقوا النفايات السامَّة في المحيط»، وهذا الفعل الذي فعله الملك للتواصل (أي القول) سيتسبَّب -في الحالة المثالية- في أن تعمل الرعيَّة بما يتفق مع هذا المقصد/ الحكم. فإذا امتنعت الرعيَّة الآن عن إلقاء النفايات، فإنَّ فعلهم هذا سيكون أثرًا لمقصد/ حكم الملك. ولاحظ أنَّ ما لدينا هنا هو التسبيب النفسي، الذي يولِّد سلسلةً من الآثار، فتبدأ السلسلة في عقل الملك (بمقصده)، وتنتهي بأفعال الطاعة الانقيادية عند رعيته.

وتثير الخطط مشكلاتٍ مماثلةً (وسوف نرىٰ لاحقًا أنه يمكن تصوير الأحكام كأنها خطط). فعلىٰ سبيل المثال، انظر في مثال الجنرال الروسي الذي يصوغ خطَّة عسكرية، فخطته تتكوَّن من مقاصده (أي إنه يقصد مثلًا أن يقصف جنودُهُ باريس). ستتسبَّب مقاصد الجنرال في قيامه بفعل التواصل وتبليغ مقاصده إلىٰ جنوده. فمثلًا، قد يتسبَّب قصده أن يقصف جنوده باريس في أن يقول: «اسمعوا أيها الجنود، آمركم بقصف باريس». وفي الحالة المثالية، سيكون جنود الجنرال مطيعين له منقادين لأمره، ثم سيعملون وفقًا لخطته/ مقاصده. وهذا يعني أن أفعال الجنود هي آثار لخطَّة/ مقاصد الجنرال.

وإذا كانت أفعال الطاعة الانقيادية التي يقوم بها الجنود آثارًا لخطَّة/ مقاصد الجنرال، فإنها أيضًا تُعَدُّ علاماتٍ علىٰ خطته/ مقاصده. أو يمكن أن يقال -لتوسيع نطاق هذا الأمر- إنَّ أفعال الجنود الانقيادية هي علاماتٌ (وآثار) للصفات النفسية عند الجنرال. وإذا كانت الأفعال الانقيادية التي

يقوم بها الجنود علاماتٍ للصفات النفسية في الجنرال، فيمكننا أن نستنبط تلك الصفات النفسية من الأفعال الانقيادية التي يقوم بها الجنود. فعلىٰ سبيل المثال، إذا رأينا الجنود وهم يحمِّلون الطائرات بالقنابل، فقد نستنبط من أفعال الجنود أن الجنرال يقصد قصفَ مدن العدوِّ بالطائرات. وقد نستنبط أيضًا أن الجنرال يرغب في إجبار العدوِّ علىٰ الاستسلام، وأنه يعتقد أن العدوَّ سوف يستسلم إذا قُصِفَت مُدنُه. وكذلك إذا رأينا أن الطائرات تقصف القواعد العسكرية، لكنها تتجنَّب قصف المدارس والمنازل، فقد نستنبط أن الجنرال يقصد أن يتجنَّب قتل المدنيين، وقد نستنبط أيضًا أنه يرغب في الحدِّ من الخسائر في الأرواح، وأنه يعتقد أنه من الممكن أن يجبر العدو علىٰ الاستسلام دون قتل المدنيين. فهنا نرىٰ كيف يمكن استنباط الصفات النفسية للجنرال من أفعال الطاعة الانقيادية التي يفعلها جنوده. وكذلك الهياكل المادية والبقايا التي يخلِّفها الجنود هي أيضًا آثار وعلاماتٌ للصفات النفسية للجنرال، فإذا رأينا أن الجنود قد بنوا مبنًى داخل سجن وزوَّدوه بأدوات التعذيب، فقد نستنبط أن الجنرال يقصد تعذيب جنود العدو، وقد نستنبط أيضًا أن الجنرال يرغب في استخراج المعلومات من جنود العدو، وأنه يعتقد أن التعذيب وسيلةٌ فعَّالةٌ لانتزاع تلك المعلومات.

والعديد من المواقف الأخرىٰ تناظر الموقف الموصوف أعلاه (كصاحب المصنع وعمَّاله المطيعين له، والمهندس المعماري وعمَّاله المطيعين له). ولكنَّ أكثر مثالٍ يلائم أهدافنا هو الملك الذي يشرِّع القوانين لرعيته المنقادة المطيعة لأمره. فكما ذكرنا سابقًا، ذلك الملك قد يضع أحكامًا هي مقاصده، ثم يبلِّغ الملك تلك الأحكام/المقاصد إلىٰ رعيته، والرعيَّة -في الحالة المثالية- مطيعةٌ لأمره، فسوف يعملون وفقًا لأحكامه/ مقاصده، وتلك الأفعال الانقيادية للرعيَّة هي آثار وعلاماتٌ للصفات النفسية للملك. وأقترح أن هذا الخيط من التحليل مهمٌّ في كيفية تصورنا للعلم بأحكام الشريعة. ففي التراث الإسلامي، يُوصَف الله بأنه الملك والمالِكُ والشارع. وفي الوقت نفسه، من المتوقَّع أن يعيش جميع المسلمين

الصالحين بوصفهم «عبَّادًا» مخلصين مطيعين لله. وهذا يقتضي أنَّ أفعال جميع المسلمين الصالحين هي آثار وعلاماتٌ للصفات النفسية الإلهية. وبالمثل، فإن الهياكل المادية والبقايا التي يخلِّفها المسلمون هي آثار وعلاماتٌ علىٰ الصفات النفسية الإلهية.

هذا الخيط من التفكير يساعدنا في استيعاب لماذا جعل الفقهاء أفعالَ النبي ﷺ (أي السُّنة) دليلًا علىٰ الصفات النفسية الإلهية. ففي التراث الإسلامي، يُفترَض أن الله بلَّغ أحكامه/مقاصده إلىٰ النبي ﷺ عن طريق الوحي الإلهي، ثم عمل النبيُّ ﷺ طائعًا منقادًا بما يتفق مع تلك الأحكام/المقاصد. فعلىٰ سبيل المثال، يُروىٰ في حديثٍ أن النبي ﷺ حطَّم الأصنام الموجودة حول الكعبة[1]. فمن فعل النبي ﷺ لتكسير الأصنام قد نستنبط أنَّ الله يرغب في منع عبادة الأوثان في مكة، وأن الله يعلم أن وجود الأوثان يدعو إلىٰ عبادتها؛ ولذلك فإنَّ مقصد/إرادة الله هي أن يجعل المسلمون مكة خاليةً إلىٰ الأبد من الأصنام والأوثان. وبعبارة أخرىٰ، من أحكام الشريعة أن يجعل المسلمون مكة خاليةً من الأصنام إلىٰ الأبد. وبالمثل، قال النبي ﷺ إنَّ المسلمين ينبغي ألَّا يبصقوا في المسجد[2]، فمن هذا القول النبويِّ (والقول يُعَدُّ من الأفعال) قد نستنبط أن الله يقصد منعَ المسلمين من نشر أي شيء مستقذر في المساجد (كالبصاق، والبول، والبراز، والقمامة).

لاحظ أننا هنا نرجع إلىٰ الصفات النفسية الإلهية باقتفاء أثر الأفعال المرويَّة عن النبي ﷺ. فقد بدأنا مثلًا بالفعل المرويِّ عن النبي ﷺ أنه حطَّم الأصنام، ثم نفترض أن فعل النبي ﷺ هو أثرٌ لتبليغ الله تعالىٰ لإرادته/مقاصده إلىٰ النبي ﷺ (أي إرادته/مقصده لأن يجعل المسلمون مكة خاليةً من الأوثان). والجدير بالذكر أنَّ الله عندما بلَّغ إرادته/مقصده إلىٰ نبيِّه، فقد كان هذا فعلًا من جانب الله (أي فعلًا من أفعال التواصل)، ونحن نفترض

(١) "al-Bukharī 2002: 1172".

(٢) (ابن حجر ٢٠٠٨: ١٣٠).

أن مقصد الله هو الذي تسبَّب في قيامه بفعل التبليغ. وبعبارة أخرىٰ، فإنَّ مقصد الله -الذي هو أن يجعل المسلمون مكة خاليةً من الأصنام- تسبَّب في تبليغ الله إلىٰ نبيِّه ﷺ أن مقصده هو أن يجعل المسلمون مكة خاليةً من الأصنام. كما أننا نفترض أن مقصد الله يستند إلىٰ رغبته في منع عبادة الأوثان في مكة، وعلمه بأن وجود الأوثان يدعو إلىٰ عبادتها. وعلىٰ هذا النحو، اقتفينا أفعال النبي ﷺ المرويَّة رجوعًا إلىٰ الصفات النفسية الإلهية. وبعبارة أخرىٰ، لدينا حالة أخرىٰ للتسبيب النفسي الذي يولِّد سلسلةً من الآثار، فالعلوم والرغبات والمقاصد الإلهية تقع في بداية تلك السلسلة، وأفعال النبي ﷺ تقع في نهاية تلك السلسلة، وأفعال النبي ﷺ هي علاماتٌ (أو أدلَّة) علىٰ الصفات النفسية الإلهية؛ لأننا نستطيع أن نرجع من تلك الأفعال إلىٰ الصفات النفسية الإلهية.

ج. أفعال الطاعة الانقيادية المرويَّة عن علماء الدين السابقين

مثلما أمكن استنباط الصفات النفسية الإلهية من أفعال النبي ﷺ الانقيادية، فيمكن أيضًا استنباطها من الأفعال الانقيادية التي يقوم بها المسلمون الصالحون الآخرون، ولا سيما علماء الدين. والكلمة الشائعة التي تُطلق علىٰ عالِم الدين هي «الشيخ» و«العالم». والفكرة السابقة مهمَّة في فهمنا لبنية التعليم الديني الإسلامي. فوفقًا لرؤية المسلمين التقليدية، فإنَّ جميع المعارف الدينية تنتقل عبر التاريخ عبر سلسلةٍ غير منقطعةٍ من علماء الدين (فيما يُسمَّىٰ بالسَّنَد أو الإسناد). والفكرة هنا هي أنَّ الله بلَّغ العلمَ بأحكامه/ مقاصده إلىٰ النبي ﷺ (عن طريق الوحي الإلهي)، والنبي -بصفته «رسول الله»- بلَّغ العلمَ بأحكام/ مقاصد الله إلىٰ المسلمين الأوائل، فأصبح بذلك أعلمهم هم الجيل الأول من العلماء المسلمين، ثم بلَّغ هذا الجيل الأول من العلماء المسلمين (الصحابة) العلمَ بأحكام/ مقاصد الله إلىٰ تلاميذهم، الذين أصبحوا الجيل الثاني من علماء الدين (التابعين)، ويُعتقَد أن عملية نقل العلم قد استمرَّت حتىٰ يومنا هذا. وفي تلك الرؤية، تلقىٰ العلماء اليوم العلمَ بأحكام/ مقاصد الله عن طريق سلسلةٍ غير منقطعةٍ تمتدُّ إلىٰ النبي ﷺ.

وبناءً علىٰ علمهم بأحكام الله ومقاصده، يتناول علماء المسلمين مجموعةً واسعةً من المسائل الفقهية التي لم ترد صراحةً في القرآن أو الحديث. فعلىٰ سبيل المثال، ليس في القرآن أو الحديث كلامٌ حول حكم التدخين، كما يبدو أنهما قد أبهما حكمَ الأوقاف[1]، وكذلك فإنَّ القرآن والحديث لا يوضِّحان جميع أحكام المواريث بالتفصيل، لكن العلماء المسلمين تكلَّموا في جميع تلك المسائل.

تُعَدُّ الروايات التي تروي أفعال علماء المسلمين (وكذلك أقوالهم) مصدرًا مهمًّا للتوجيه الديني؛ ولذلك فقد بُذِلت الجهود مبكِّرًا لجمع تلك الروايات. وعلىٰ الرغم من وجود رواياتٍ عن العلماء من كل حقبة، فإنَّ الروايات المتعلِّقة بالأجيال الثلاثة الأولىٰ (أي السلف) تحظىٰ بتقدير خاصٍّ. وتُسمَّىٰ هذه المرويات عن علماء المسلمين الأوائل بـ «الآثار».

جُمِعَت آثار كثيرة تروي أفعال العلماء المسلمين (وأقوالهم) في عددٍ كبيرٍ من المواضع، وقد ضمَّت المؤلفات الحديثية الأولىٰ أيضًا عددًا كبيرًا من الآثار عن الأجيال الأولىٰ (مثل: **مصنف عبد الرزاق، ومصنف ابن أبي شيبة، والموطَّأ)، فالموطَّأ** مثلًا يحتوي علىٰ خمسمائة وسبعة وعشرين حديثًا نبويًّا، وستمائة وثلاثة عشر أثرًا عن الجيل الأول، ومائتين وخمس وثمانين روايةً عن الجيل الثاني[2]. لكنَّ تلك المصنفات ليست إلَّا مكانًا واحدًا للوقوف علىٰ المرويات عن علماء الدين، فإنَّ جزءًا كبيرًا من الكتابات الإسلامية قبل العصر الحديث كانت مخصَّصةً للتراجم ولسير علماء الدين (مثل: كتب المناقب، والطبقات، والسِّير، والتراجم، والتواريخ، وكتب علم الرجال). وتتضمَّن هذه الكتابات عددًا لا يُحصىٰ من الروايات عن العلماء المسلمين. بل إنَّ العديد من الكتابات الفقهية الإسلامية -في جزءٍ كبيرٍ منها- تُعَدُّ مجموعاتٍ من الروايات التي تروي أفعال علماء المسلمين (وأقوالهم) (**كالمغني** لابن قدامة، **والمجموع**

---

(١) "Powers 1989: 564".

(٢) "Brown 2009: 25".

للنووي، **ورد المحتار** لابن عابدين). وقد رُتِّبت تلك الروايات وفقًا لعلاقاتها بالموضوعات الفقهية المختلفة (كالصلاة، والزواج، والعقود المالية، والعقوبات الجنائية). فيُروىٰ مثلًا أنَّ عالمًا معيَّنًا -كعمر، أو عليٍّ، أو أبي حنيفة- صلَّىٰ وهو يقبض يديه، أو عاقب الناس علىٰ شربِ نبيذ التمر، أو منح الأمَّ لا الأب حضانةَ الطفل الصغير. وهذا الخيط من التحليل يمكن أن يمتدَّ ليشمل الكتب والمؤلفات الأخرىٰ التي كتبها علماء الدين السابقون (**كالرسالة** للشافعي، **وإحياء علوم الدين** للغزالي). فإن كل كتابٍ أو مؤلَّف صنَّفه مؤلِّفه يُعَدُّ روايةً أو سجلًّا لأقواله.

في التراث الإسلامي، يُتوقَّع أن يكون علماء الدين طائعين منقادين لله، فيكون عملهم يتفق مع أحكامه/مقاصده. ولمَّا كان علماء الدين يعملون بما يتفق مع أحكام الله ومقاصده، فإنَّ أفعالهم هي آثارٌ لأحكام/مقاصد الله (مثلما أنَّ الله أراد من المسلمين أن يصلوا خمس صلواتٍ في اليوم والليلة؛ ونتيجة لذلك، يصلي علماء الدين خمس صلواتٍ في اليوم والليلة). وبالنظر إلىٰ هذا الموقف، يمكن استنباط الصفات النفسية الإلهية من أفعال الطاعة الانقيادية (ومنها الأقوال أيضًا) لعلماء الدين. فإذا رفض أحد علماء الدين تدخينَ السجائر، فقد نستنبط أن إرادة/مقاصد الله تقتضي أن يمتنع المسلمون عن تدخين السجائر، وقد يُستنبط أيضًا أن الله يرغب في الحفاظ علىٰ صحَّة الإنسان، وأن الله يعلم أن التبغ يضرُّ بصحَّة الإنسان. ولننظر في مثالٍ ملموسٍ يتضمَّن يوم عاشوراء (اليوم العاشر من شهر محرَّم). فقد فرض النبيُّ ﷺ علىٰ المسلمين في أول الأمر الصيامَ في ذلك اليوم، ولكن وقع شكٌّ حول ما إذا كان النبي ﷺ قد نسخ هذا الوجوبَ قبل وفاته أم لا، ورُوِيَ أن ابن مسعود -أحد علماء الجيل الأول- شُوهد وهو يأكل في يوم عاشوراء، بعد وفاة النبي ﷺ. فمن هذا الفعل، قد يُستنبط أنَّ الله لم يعُد يريد من المسلمين أن يصوموا عن الأكل في يوم عاشوراء[1]. وباستعمال خيطٍ مشابهٍ من التحليل، استدلَّ الفقهاء علىٰ جواز

(١) أو للدقَّة: لم يعُد صوم عاشوراء مفروضًا علىٰ المسلمين، مع بقاء استحباب صيامه. =

الوقف بأن الجيل الأول من المسلمين أوقفوا أوقافًا (أي إنه قد يُستنبط من عمل الجيل الأول في وقف الأوقاف أنَّ الله تعالىٰ لا يريد منعَ المسلمين من الأوقاف)[1].

وكما سنرىٰ، يمضي الطلاب في الأزهر ودار العلوم وقتًا طويلًا في دراسة النصوص والكتب التي تروي الأفعال (وكذلك الأقوال) عن علماء الدين السابقين (ولا سيَّما السلف). وتُدرَّس هذه الكتب والنصوص إلىٰ جانب النصوص القرآنية والأحاديث النبوية، وكل هذه النصوص تدرَّس معًا؛ لأن العلم بالصفات النفسية الإلهية -ومن ثَمَّ العلم بأحكام الشريعة- يمكن استنباطه منها جميعًا. ولا يمكننا استيعاب نوع منهج الدراسة النصّية الذي يميِّز التعليم الإسلامي العالي إلَّا باستيعاب هذه النقطة.

د. أفعال الطاعة الانقيادية المشاهَدة لعلماء الدين المعاصرين

علىٰ الرغم من أنَّ التعليم الإسلامي يحتوي علىٰ مكوِّنٍ نصِّيٍّ مهمٍّ، فإنه يحتوي علىٰ مكوِّنٍ غير نصيٍّ مهمٍّ أيضًا، فمن العناصر المركزية في التعليم الإسلامي التقليدي هي الممارسة التربوية المعروفة باسم «الصُّحبة» أو «الملازمة». وكما سنرىٰ، فإن هذه الممارسة ما زالت معمولًا بها عند مجموعاتٍ معيَّنة من علماء الدين المصريين اليوم. فالصُّحبة معناها أن ينشأ بين التلميذ والشيخ علاقةٌ شخصيةٌ طويلة الأمد، فالشيخ يتبنَّىٰ الطالب ويُدخله منزلَهُ كالخَادم الشخصيِّ (وهذه فكرة الخدمة)، وبذلك يقضيان الأوقات في الأكل معًا، والعبادة معًا، والسَّفر معًا. ومن المتوقَّع أن يشاهد التلميذ شيخَهُ ويقتدي به باستمرار. وفي الوقت نفسه، يلعب العالم دور المعلِّم الوالد، ويُتوقَّع منه أن يراقب سلوك تلميذه ويؤدِّبه باستمرار (وهذه فكرة التربية). وتعمل ممارسة الصُّحبة علىٰ افتراض أن الطالب قد يحصِّل العلم بالصفات النفسية الإلهية (أي بأحكام الشريعة) عن طريق المشاهدة

= انظر:

"Muslim 1426h: 503".

(١) "Powers 1989: 564".

المستمرة لأفعال الطاعة الانقيادية لمعلِّمه؛ فالصُّحبة إذن -بوصفها ممارسةً تربويةً- ترتكز علىٰ فكرة أنَّ طاعات علماء الدين هي علاماتٌ علىٰ الصفات النفسية الإلهية.

٧- الطابع الشمولي للتحليل الثقافي الهرمنيوطيقي

في الأقسام السابقة، بيَّنتُ أنَّ علامات/آثار الصفات النفسية الإلهية -في التراث الإسلامي- تتخذ أشكالًا مختلفة، بما في ذلك: (١) القرآن، (٢) وأفعال الطاعة الانقيادية المرويَّة عن النبي محمَّد ﷺ (السُّنة)، (٣) وأفعال الطاعة الانقيادية المرويَّة عن علماء الدين السابقين، (٤) وأفعال الطاعة الانقيادية المشاهَدة لعلماء الدين المعاصرين. ويمكن أن تُعَدَّ كلها سلاسلَ من الآثار بدأت من العقل الإلهي، واستمرَّت نزولًا عبر التاريخ. ووفقًا لذلك، يؤكِّد التعليم الإسلامي التقليدي أن العلم الديني يتدفق عبر «سلسلة» (أي سلسلة الإسناد)، تمتدُّ علىٰ مدار التاريخ رجوعًا إلىٰ النبي ﷺ، ومن النبي إلىٰ الله في النهاية (أي إلىٰ العقل الإلهي).

وفي نظرية الهرمنيوطيقيا، يكون العلمُ بعقل الشخص صورةً شاملةً للعقل، وهذه الصورة هي فهمٌ لمختلف المعتقدات والرغبات والمقاصد عند هذا الشخص. كما أنَّه من الضروري أن تكون هذه الصورة الشاملة مُتَّسِقةً (إلىٰ حدٍّ ما)، وهذا الاتساق يفترض أن رغبات الشخص ومعتقداته ومقاصده ليست كياناتٍ مستقلَّةً منفصلةً، بل النفس بناء متكامل، وتُعَدُّ رغبات الشخص ومعتقداته ومقاصده عناصِرَ مترابطةً في هذا البناء.

أ. العلاقات بين الرغبات والمعتقدات والمقاصد

تترابط الرغبات والمعتقدات والمقاصد في ثلاثة طرقٍ علىٰ الأقل. **أولًا**: كمبدأ عامٍّ، لا يكون عند الشخص معتقداتٌ متناقضة (حتىٰ وإن كان الاتساق التامُّ بعيدَ المنال). فإذا كان الشخص يعتقد أن مكة تقع في السعودية، فلا يستطيع أن يعتقد في الوقت نفسِه أن مكة تقع في فرنسا. **ثانيًا**: كمبدأ عامٍّ، لا يكون عند الشخص مقاصدُ متناقضة (حتىٰ وإن كان

الاتساق التامُّ بعيدَ المنال). فإذا كنتُ أنوي أن أذهب إلىٰ المكتبة في الساعة السابعة مساءً، فلن أستطيع في الوقت نفسِه أن أنوي أن أتعشَّىٰ في المنزل في الساعة السابعة مساءً. وبالمثل، فإذا كان الملك يريد من رعيته أن يتزوَّجوا، فلا يمكنه في الوقت نفسِه أن يريد من رعيته الامتناعَ عن الزواج. **ثالثًا**: كمبدأ عامٍّ، تستند مقاصد الفرد إلىٰ رغباته ومعتقداته، وفقًا لمفهوم العقلانية الغائية.

وبذلك، فإنَّ المعتقدات والرغبات والمقاصد مترابطةٌ (في ثلاثة طرقٍ علىٰ الأقل). وإذا كانت تلك الصفات النفسية مترابطةً، فإنَّ افتراض أنَّ الشخص لديه رغبة معيَّنة (أو معتقد، أو مقصد) يستلزم أمورًا تتعلَّق برغباته الأخرىٰ ومعتقداته ومقاصده[1]. فافتراض أنَّ الشخص لديه معتقد معيَّن يستلزم أنَّه ليس لديه معتقداتٌ أخرىٰ تناقضه، وكذلك افتراض أنَّ الشخص لديه مقصد معيَّن يستلزم أنه ليس لديه مقاصدُ أخرىٰ تناقضه. وعلاوة علىٰ ذلك، فوفقًا لمفهوم العقلانية الغائية، متىٰ ما افترضنا أن الشخص لديه معتقد أو رغبة معيَّنة، فهذا يستلزم أنَّ لديه نوعًا من المقاصد التي يمكن أن تستند إلىٰ هذا المعتقد أو هذه الرغبة. فلو افترضنا مثلًا أنَّ الله يرغب في حماية حقوق الملكيَّة، فقد يتحقَّق هذا عن طريق معاقبة اللصوص بطريقة ما (بتغريمهم أو جلدهم أو قطع أيديهم . . . إلخ)، فيترتَّب علىٰ هذا أنَّ رغبة الله في حماية حقوق الملكيَّة تقتضي أنَّ الله يريد من المسلمين أن يعاقبوا اللصوص بطريقة ما. وبالمثل، لو افترضنا أن الله يعلم أنَّ وجود الأصنام يدعو إلىٰ عبادتها، فهذا يقتضي أنَّ الله قد يريد من المسلمين أن يحطموا تلك الأصنام. ومفهوم العقلانية الغائية له نتيجة أخرىٰ تترتَّب عليه؛ فإنه وفقًا لهذا المفهوم، متىٰ ما افترضنا أن الشخص لديه مقصد معيَّن، فإنَّ هذا يقتضي أنَّ لديه نوعًا من المعتقدات والرغبات التي يمكن أن تشكِّل أساسًا لهذا المقصد. فلو افترضنا أنَّ الله يريد من المسلمين قطعَ أيدي اللصوص، فهذا يقتضي أنه يرغب في حماية حقوق الملكيَّة، ويعلم أنَّ

---

(١) "Davidson 2001 [1984]".

عقوبة القطع سوف تردع عن السرقة، فإنَّ مثل تلك الرغبة وذلك العلم يمكن أن يشكِّلا أساسًا لذلك المقصد.

ب. صورة شاملة متَّسقة للعقل

كل علامة/أثر لعقل الشخص -إذا أُخِذ وحده- يقدِّم بعض الأدلَّة عن معتقدات الشخص ورغباته ومقاصده؛ لكنَّ ما قد تشير إليه إحدىٰ العلامات عن الصفات النفسية، قد يناقضه أو يقيِّده ما تشير إليه العلامات الأخرىٰ. ولذلك يجب النظر في مجموع العلامات معًا، والجمعُ بينها في صورةٍ شاملةٍ متَّسقةٍ لعقل الشخص. ووفقًا لذلك، يجب -في السياق الإسلامي- النظرُ في جميع العلامات الدالَّة علىٰ الصفات النفسية الإلهية والجمع بينها في صورةٍ شاملةٍ متَّسقةٍ للعقل الإلهي. وفي تلك الصورة الشاملة المُتَّسقة، تتفق العلوم والرغبات والمقاصد الإلهية بوصفها عناصِرَ مترابطةً.

ومن طرق التفكير في هذا الأمر ما يلي: نبدأ بالنظر في جميع علامات/آثار الصفات النفسية الإلهية، ثم نسأل: «ما مجموعة الصفات النفسية (أي العلوم والرغبات والمقاصد) التي يلزم وجودها لديه تعالىٰ كي تسبِّب هذه العلامات/الآثار؟». وعلىٰ سبيل المثال، ما هي العلوم والرغبات والمقاصد التي يلزم وجودها من أجل أن يتكلَّم الله بالآيات الموجودة في القرآن؟ وما هي مجموعة العلوم والرغبات والمقاصد التي يلزم وجودها من أجل أن تتسبَّب في قيام النبي ﷺ والعلماء بعد ذلك بأفعال الطاعة الانقيادية التي رُويت عنهم (أو شُوهدت مباشرةً)؟ وكما سنرىٰ، يتناول علماء الدين المسلمون هذه العمليةَ (أي الاستقراء) في النقاشات النظرية الفقهية حول مقاصد الله (مقاصد الشريعة).

وفي الواقع، فإنَّ تلك العملية محلَّ النقاش ليست عمليةً نادرةً أو غير مألوفة، فقد اعتاد البشر علىٰ ممارسة هذه العملية، وإن كان ذلك علىٰ نحوٍ حدسيٍّ وغير واعٍ إلىٰ حدٍّ كبير[1]. ومن ثَمَّ، تذكَّر المثال السابق عن

---

(١) وقد أشار شوتز إلىٰ نقطة مختلفة لكنها متصلة بتلك النقطة، انظر:

"Schutz 1967 [1932]: 139-214; Schutz and Luckmann 1973: 15-18, 59-98".

الجنرال وجنوده، فعن طريق مراقبة مختلف أفعال الطاعة الانقيادية التي يقوم بها الجنود، سوف نحصّل حدسيًّا ودون وعي صورةً شاملةً مُتَّسِقةً لعقل الجنرال (أي مختلف المعتقدات والرغبات والمقاصد التي لديه). وكلما ازددنا من ملاحظة الجنود تصبح هذه الصورة أكثر ثراءً وتفصيلًا. ونحن في بنائنا لهذه الصورة نسأل أنفسنا عن مجموعة المعتقدات والرغبات والمقاصد التي يلزم وجودها عند الجنرال من أجل أن يقوم الجنود بتلك الأفعال الانقيادية. ويمكن إعمال المنهج نفسه إذا أضفنا العلامات الإضافية للصفات النفسية للجنرال، مثل أقواله وتصريحاته. فنحن هنا نستخلص صورةً شاملةً متَّسقةً لعقل الجنرال، عن طريق النظر في كلٍّ من تصريحاته المختلفة وأفعال الطاعة الانقيادية المختلفة التي قام بها جنوده. ونحن في قيامنا بذلك نسأل أنفسَنا عن مجموعة الصفات النفسية التي يلزم وجودها في الجنرال من أجل أن يتكلَّم بتلك الأقوال، ومن أجل يقوم جنوده بتلك الأفعال الانقيادية. وبالطريقة نفسِها، قد نحصل علىٰ صورةٍ شاملةٍ متَّسقةٍ لعقل الملك، عن طريق النظر في أقواله وأفعال الطاعة التي تقوم بها رعيته.

لقد أدرك مفكِّرو الهرمنيوطيقيا منذ فترة طويلة وجودَ عملية من هذا النوع، وتناولوها تحت عنوان: «**الدائرة الهرمنيوطيقية**». وقد نظَّر علماء مختلفون للدائرة الهرمنيوطيقية في طرقٍ مختلفة[1]. لكن الموضوع الشائع بينهم هو أننا نفسِّر العلامات الفردية للحصول علىٰ فهم شاملٍ (أي كُليٍّ) مُتَّسِقٍ (أي إننا نتحرك من «الأجزاء» لنصل إلىٰ «الكُل»)[2].

(١) منهم مثلًا:

"Schleiermacher 1998 [1838]; Dilthey 1972 [1900]; Gadamer [1960] 2006".

(٢) انظر:

"Dilthey 1972 [1900]: 243-244; Geertz 1983: 69; Davidson 2001 [1984]".

ولهذه العملية علاقةٌ أيضًا بالجماعات[1]. فكما أنَّ للفرد مجموعةً معيَّنةً من المعتقدات والرغبات والمقاصد، فكذلك الجماعة المعيَّنة قد تشترك في مجموعةٍ معيَّنةٍ من المعتقدات والرغبات والمقاصد. وفي تلك الظروف، يمكن استنباطُ صورة شاملة متَّسقة لـ «عقل الجماعة» (أي Volksgeist، أو «العقل الجمعي»[2]). ومفهوم «العقل الجمعي» يشير هنا ببساطة إلىٰ الصفات النفسية المشتركة -إلىٰ حدٍّ كبيرٍ- بين جماعةٍ من الأفراد[3]. وبهذا فإنَّ «العقل الجمعي» يشبه بعض تعريفات كلمة «الثقافة». فعلىٰ سبيل المثال، قد نفترض أن الجماعة تضع أحكامًا معيَّنة، تجسِّد مقاصدها المشتركة (أي إرادتها). ويطيع أعضاءُ الجماعةِ الجماعةَ بالعمل بما يتفق مع أحكامها/ مقاصدها. وعلىٰ هذا النحو، تكون أفعال الطاعة الانقيادية لأعضاء الجماعة بمثابة الآثار/ العلامات لأحكام/ مقاصد الجماعة. وهذا يناظر كيف تكون أفعال الطاعة الانقيادية التي تقوم بها رعيَّة الملك آثارًا/ علاماتٍ علىٰ أحكام/ مقاصد الملك. وكما أننا نستخلص صورةً شاملةً لعقل الملك عن طريق النظر في أفعال الطاعة الانقيادية لرعيته، فإننا نستخلص صورةً شاملةً لعقل الجماعة عن طريق النظر في أفعال الطاعة الانقيادية لأعضائها. فلو فرضنا أننا نرىٰ أعضاء الجماعة يمتنعون عن إلقاء النفايات السامَّة في المحيط، فذلك يُعَدُّ فعلًا من أفعال الطاعة الانقيادية من جانب أعضاء الجماعة، ومنه نستنبط أن الجماعة ترغب في حماية الحيوانات البحرية، وتعتقد أن النفايات السامَّة تضرُّ بتلك الحيوانات، ونستنبط أنها كانت تقصد أن يمتنع أعضاؤها عن إلقاء النفايات السامَّة في المحيطات. وعن طريق النظر في المزيد من أفعال الطاعة لأعضاء الجماعة، نحصِّل صورةً أكثر ثراءً وتفصيلًا عن عقل الجماعة.

---

(١) انظر:

"Savigny 1831; Dilthey 1989 [1883]: 77-148; 216; 2002 [1910]".

(٢) انظر:

"Bunzl 1996; Collingwood 1993: 219".

(٣) لا يشير «عقل الجماعة» هنا إلىٰ شيء خفيٍّ يوجد مستقلًا عن الأفراد.

ولا شكَّ أنَّ عقل الجماعة لا يكشف عن نفسه فقط في أفعال الطاعة الانقيادية، بل هو يكشف عن نفسه في كل الأفعال والأقوال والهياكل المادية والبقايا الأثرية، حيث تتجلَّىٰ الصفات النفسية المشتركة لتلك الجماعة. فهذه كلها علاماتٌ علىٰ عقل الجماعة، وعن طريق النظر في جميع العلامات معًا، سنقوم بتوليف صورةٍ شاملةٍ مُتَّسِقةٍ لعقل الجماعة.

٨- النسبيَّة في التحليل الثقافي الهرمنيوطيقي

إن المنهج الأمثل للتعامل مع عملية توليف صورةٍ شاملةٍ متسقةٍ للعقل هو استخدامُ لغة نسبيَّة. فلو فرضنا أنَّ جماعةً معيَّنةً من الأشخاص تقوم بتوليف صورةٍ شاملةٍ متسقةٍ لعقل شخصٍ معيَّنٍ (كالجنرال، أو الملك، أو مالك المصنع)، فباعتبارٍ معيَّنٍ تقوم هذه الصورة علىٰ أفعال ذلك الشخص (ومنها أقواله) وآثار تلك الأفعال. ولكنَّ تلك الصورة المؤلَّفة تستند في الحقيقة -بالمعنىٰ الدقيق للكلمة- إلىٰ ما تؤمن به تلك الجماعة إيمانًا ذاتيًّا أنَّه أفعال ذلك الشخص، وما تؤمن به إيمانًا ذاتيًّا أنه آثارٌ لتلك الأفعال. ولذلك، فإنَّ الصورة المعيَّنة لعقل الجنرال لن تكون مستندةً بالضرورة إلىٰ الأقوال الحقيقية للجنرال، بل ستكون مستندةً إلىٰ ما تؤمن تلك الجماعة أنه أقوالُ الجنرال. وبالمثل، فإنَّ صورة الجماعة لعقل الجنرال لن تستند بالضرورة إلىٰ الأفعال التي يقوم بها جنوده بالفعل، بل ستكون مستندةً إلىٰ ما تؤمن به الجماعة إيمانًا ذاتيًّا حول الأفعال التي يقوم بها جنوده. والأمر نفسه ينطبق علىٰ التراث الإسلامي، فإنَّ صورة المسلمين للعقل الإلهي تستند إلىٰ ما يؤمنون به إيمانًا ذاتيًّا أنه أفعال الله (ومنها أقواله وكلامه)، وما يؤمنون به ذاتيًّا أنه من آثار أفعال الله، فالمسلمون يؤمنون إيمانًا ذاتيًّا أن الله تكلَّم بالكلام المذكور في القرآن، كما يؤمنون بأن أفعال النبي ﷺ والعلماء المسلمين المتأخرين هي آثار للصفات النفسية الإلهية. وإذا كان المرء -مثلي- مهتمًّا بكيفية بناء المسلمين لصورةٍ كليَّة للعقل الإلهي، فليس من المهمِّ أن تكون هذه المعتقدات الذاتية صادقةً أم لا، والأمر المهمُّ هو أن المسلمين يؤمنون بصدقها.

ومن الناحية المنهجية الأوسع، فإنَّ ذلك المنهج النسبيَّ نافعٌ عند تحليل التقاليد الثقافية والدينية والقانونية، فإنَّ هذه التقاليد لا تكون موجودةً في الفراغ، بل تكون موجودةً من أجل جماعاتٍ اجتماعية معيَّنة. وهذه الجماعات الاجتماعية المعيَّنة تتعامل مع التقليد أو التراث المعيَّن عن طريق معتقداتها الذاتية حول طبيعة ذلك التقليد وتاريخه. فلو فرضنا مثلًا وجود جماعةٍ أُمِّيَّة غير متعلِّمة، وفرضنا أنَّ التراث الثقافي للجماعة يتضمَّن أحكامًا وقواعدَ، وأنَّ الجماعة تطيع تلك الأحكام، كما أنَّها تعتقد أن تلك الأحكام وصلت إليهم عن أسلافهم القدماء؛ ولذلك فإنَّ تلك الأحكام تُعَدُّ مكافئةً لمقاصد هؤلاء الأسلاف. ولذلك ففي رأي تلك الجماعة، يُعَدُّ العلم بتلك الأحكام علمًا بالمقاصد المشتركة للأسلاف، وكذلك بالمعتقدات والرغبات المشتركة التي تستند إليها تلك المقاصد. والآن لنفرض أنَّ جون هو أحد أعضاء هذه الجماعة، وأنَّه يؤمن إيمانًا ذاتيًّا أن أعضاء الجماعة الآخرين يتصرَّفون وفقًا لمقاصد الأسلاف وأحكامهم، فيترتَّب علىٰ ذلك -في نظر جون- أن أفعال الطاعة الانقيادية التي يقوم بها أعضاء الجماعة هي علاماتٌ وآثار للصفات النفسية المشتركة بين الأسلاف القدماء. وبذلك سوف يبني جون صورةً شاملةً متسقةً لعقول الأسلاف القدماء، عن طريق دراسة أفعال الطاعة الانقيادية التي يقوم بها أعضاء الجماعة الآخرون. وفي الحقيقة، قد تكون معتقدات جون الذاتية غير صادقة، فقد تكون الجماعة مثلًا لا تستمدُّ أحكامها عن مجموعةٍ من الأسلاف القدماء الذين لديهم معتقداتٌ ورغباتٌ ومقاصدُ مشتركة. ومع ذلك، فلو كان اهتمامنا هو الوقوف علىٰ كيفية بناء جون لصورةٍ شاملةٍ لعقل الأسلاف القدماء، فلا يهمنا أن تكون معتقداته الذاتية صادقةً أو كاذبةً.

يرفض أنصار نظرية الممارسة الأنثروبولوجية في العادة المفهومَ الهرمنيوطيقي القائل بأن التقاليد الثقافية والقانونية والدينية يمكن تصويرها بأنها بناءٌ كُلِّيٌّ شامل مُتَّسِق. بل يؤكِّدون أنَّ كل تقليدٍ وتراثٍ -بطبيعته- يكون «متناقضًا» و«متنازعًا فيه». وفي هذا القول (المستوحىٰ من النقد الأيديولوجي الماركسي)، فإنَّ الجماعات المختلفة تقدِّم تأويلاتٍ مختلفةً

للتقليد؛ لتعزِّز مصالحها السياسية المختلفة، ثم توظِّف كلُّ جماعةٍ قوتَها للدفاع عن تأويلها المختار. وهو ما يؤدي إلىٰ صراعٍ علىٰ السلطة، حيث تفوز الجماعةُ الأقوىٰ باعتماد تأويلها المختار، ليصبح التأويل الرسميَّ المعتمد[1]. وكثيرًا ما تبنَّىٰ علماء الأنثروبولوچيا القانونية وجهات نظرٍ مماثلة[2]. **والخلاصة**: أنني لا أعتقد أنَّه من المفيد أن نجزم بأن تقليدًا أو تراثًا معيَّنًا يُعَدُّ كليًّا متَّسقًا (أو لا يُعَدُّ كذلك)، فالأهمُّ من ذلك هو كيفية تصوُّر أعضاء التقليد المعيَّن -كالتراث الإسلامي مثلًا- أنَّه كليٌّ مُتَّسِق. وكما أوضحنا سابقًا، فإنَّ التصوُّرات من هذا الباب تنشأ في عملية هرمنيوطيقية تأويلية محدَّدة، تُستنبط فيها صورة مُتَّسِقة للعقل من العلامات/الآثار. هذه العملية مهمَّة من الناحية الاجتماعية، ومع ذلك فقد جرت عادة أنصار نظرية الممارسة بتجاهلها (وكذلك علماء الأنثروبولوچيا القانونية). وحتىٰ لو كان كلُّ تقليدٍ -باعتبارٍ معيَّنٍ- متناقضًا ومتنازعًا فيه، فيجب الاهتمام أيضًا بالعملية الهرمنيوطيقية التأويلية، التي يرىٰ أعضاء ذلك التقليد عن طريقها أنه تقليد كلِّيٌّ مُتَّسِق. وتجاهل هذه العملية يؤدي إلىٰ تناولاتٍ سطحيَّةٍ لكيفية تفاعل الناس مع التقليد، وتلك التناولات -في أسوأ حالاتها- تختزل التعاطي مع التقليد إلىٰ صراعٍ علىٰ السلطة. وعلىٰ النقيض من ذلك، تقرِّر نظرية الهرمنيوطيقيا أن الناس يتعاملون مع التقاليد من أجل فهم الآخرين (أي من أجل فهم عقولهم)، وليس فقط لتعزيز مجموعةٍ من المصالح السياسية عن طريق السلطة. فالمسلمون -علىٰ سبيل المثال- يتعاملون مع التراث الإسلامي من أجل فهم العقل الإلهي (أي إرادة/مقاصد الله)، وليس فقط لتعزيز مجموعةٍ من المصالح السياسية عن طريق السلطة. وكما يقرُّ هابرماس، فإنَّ العملية الهرمنيوطيقية التأويلية -التي عن طريقها يفهم الناسُ الآخرين- هي عملية فارقة مميِّزة. ولذلك، فلا يمكن

---

(١) "Bourdieu 1977; Merry 2003; Ortner 2006".

(٢) "Moore 2000 [1978]; Comaroff and Roberts 1981".

اختزالُ تحليل هذه العملية في «النقد الأيديولوجي» (أي التحليل النقدي للسلطة والمصالح السياسية)، حتىٰ ولو كان «النقد الأيديولوجي» جديرًا بالاهتمام أيضًا[1].

٩- تحليل الأحكام والقواعد في نظرية الهرمنيوطيقيا مقارنةً بنظرية الممارسة

أشرتُ في البداية إلىٰ أن التقاليد الثقافية والقانونية والدينية -كالإسلام- لها أبعاد مهمَّة لا يمكن تناولها إلَّا عن طريق نظرية الهرمنيوطيقيا. إذ يميل أنصار نظرية الممارسة إلىٰ التغاضي عن هذه الأبعاد، وقد دفعهم هذا إلىٰ الترويج لرؤيةٍ حول الأحكام وتعلُّم الأحكام، وهي رؤية ناقصة ومخادعة. وسوف أفحص الآن وأنقد وجهة نظر نظرية الممارسة في الأحكام وتعلُّمها.

فكما أشرنا سابقًا، فإن نظرية الممارسة تُبرِزُ الطريقةَ التي تغرس بها الممارساتُ المفروضة بقوة السلطة الصفاتِ النفسية [في الناس]؛ وعن طريق التوسُّع في هذه الفكرة، تقدِّم نظرية الممارسة نقدًا كاسحًا وشديد التأثير للآراء التقليدية حول الأحكام، ويتضمَّن هذا النقد -علىٰ الأقل- أربعة ادعاءاتٍ رئيسة.

أ. الادعاء الأول: الأحكام والتحكُّم

أولًا: تدَّعي نظرية الممارسة أن الآراء التقليدية تبالغ في دور الأحكام والقواعد في التحكُّم في السلوك البشري، فإنَّ تلك الآراء لا تهتمُّ كما ينبغي بحقيقة أن مؤسسات القوة غالبًا ما تتحكَّم في السلوك عن طريق فرض الممارسات التي تغرس الصفات النفسية. فقد توصي المؤسسة الصحيَّة الحكومية بممارسةٍ كأكل الخضراوات؛ لغرس الرغبة في أكلها في المواطنين، وهذه الرغبة التي غرستها الممارسة ستؤثر بعد ذلك في سلوك المواطنين (أي ستتسبَّب في جعلهم يأكلون الخضراوات). وعلىٰ هذا

---

(١) "Habermas 1971".

النحو، أصبحت المؤسسة الصحيَّة الحكومية قادرةً علىٰ التحكُّم في سلوك المواطنين (أي جعلتهم يأكلون الخضراوات). لكنها لم تفعل ذلك عن طريق وضع حكمٍ ما (أي يلزمهم أو يفرض عليهم أكل الخضراوات)، بل فعلت ذلك عن طريق غرس صفة نفسيَّة عن طريق الممارسة.

وتطوِّر نظرية الممارسة خيطًا آخر من التحليل، يركِّز علىٰ اتخاذ القرارات في الظروف المعقَّدة والمتغيِّرة. والفكرة الأساسية هي ما يلي: كل فردٍ يواجه ظروفًا معقَّدة ومتغيِّرة، وعلىٰ الفرد أن يقرِّر كيفية التصرف استجابةً لتلك الظروف (وهو ما ينطوي علىٰ الاستدلال العملي). يعتمد قرار الفرد في كيفية التصرف في مجموعةٍ معيَّنة من الظروف علىٰ صفاته النفسية؛ ومنها تلك التي انغرست فيه عن طريق الممارسة (أي استعداداته وعاداته المكتسبة/الهابيتوس). فلو فرضنا مثلًا أنَّ امرأةً عُرِض عليها بعض الحلوىٰ، فسوف تقرِّر كيفية التصرف في هذه المجموعة من الظروف بناءً علىٰ صفاتها النفسية؛ فإذا كانت لديها رغبةٌ في أكل الحلوىٰ، فسوف تقرِّر أن تأكلها؛ لكنها إذا لم تكن راغبةً في أكلها، فسوف ترفض تلك الحلوىٰ. وبالمثل، إذا كان لديها اعتقاد بأن الحلوىٰ مُسمَّمة، فسوف ترفضها أيضًا.

إذا كان الأفراد يقرِّرون كيفية التصرف بناءً علىٰ صفاتهم النفسية، فيمكن لمؤسسة قوية «توجيهُ» طريقة صنع القرار (وما يتبعه من أفعال) عن طريق غرس صفاتٍ نفسيَّة معيَّنة عن طريق الممارسات الموصىٰ بها (أي يمكن للمؤسسة بذلك أن تشكِّل التفكير العملي للفرد). وكما سنرىٰ، فإنَّ طلال أسد[1] يؤكِّد أن المؤسسات الدينية الإسلامية لا تقوم بتوجيه العمل والسلوك عند المسلمين عن طريق الأحكام فحسب، لكنها تقود وتوجِّه سلوك المسلمين وعملهم عن طريق غرس الصفات النفسية المختلفة (أي الاستعدادات والأخلاق، ومنها «السمات الشخصية» المختلفة كالكَرم والصبر والتواضع).

---

(١) "Asad 2003".

وفي الجملة، أتفق مع نظرية الممارسة في أنَّ الآراء التقليدية تبالغ في حجم دور الأحكام في التحكُّم في السلوك البشري (وتوجيهه)، وأتفق كذلك مع نظرية الممارسة في وجوب الاهتمام بكيفية تحكُّم الصفات النفسية (أي الاستعدادات والأخلاق) في السلوك البشري (وتوجيهه). ولذلك، فقد استفدت من هذه الأفكار القيِّمة ودمجتها في تحليلي لأحكام الشريعة والتعليم الديني.

ب. الادعاء الثاني: الأحكام بوصفها توجيهًا للسلوك البشري

نأتي الآن إلىٰ الادعاء الثاني الذي تدَّعيه نظرية الممارسة. تقول نظرية الممارسة: إنَّ الآراء التقليدية تبالغ في القدرة الأساسية للأحكام علىٰ توجيه السلوك البشري. وهذه الحجَّة تعزِّزها فكرة معيَّنة؛ وهي أنه يمكن المساواةُ بين الحكم وبين المعنىٰ الحرفيِّ للعبارة اللفظيَّة (أي المعنىٰ «الصريح» أو «الظاهر» للعبارة). ففي ذلك الرأي، تُعَدُّ المعرفة بالأحكام صورةً من صور «المعرفة الخطابية» أو «النظرية»[1]. فعلىٰ سبيل المثال، يقول الله في القرآن: ﴿وَٱلسَّارِقُ وَٱلسَّارِقَةُ فَٱقْطَعُوٓاْ أَيْدِيَهُمَا﴾؛ ففي نظرية الممارسة، يمكن المساواة بين حكم الله وبين المعنىٰ الحرفيِّ لقوله في تلك الآية.

تؤكِّد نظرية الممارسة أنَّ الحياة البشرية تتَّسم بالظروف المعقَّدة، وفي تلك الظروف المعقَّدة لا تقدِّم الأحكام والقواعد التوجيهَ الملائم الكافي (أي إن المعنىٰ الحرفي للعبارات لا يفي بالإرشاد والتوجيه الملائم). ولذلك، فعلىٰ الرغم من أنَّ المعنىٰ الحرفيَّ لكلام الله يشير إلىٰ أنه يجب قطعُ يد كل سارق، فقد لا ينطبق ذلك الحكم علىٰ جميع الظروف. فعلىٰ سبيل المثال، قد يُعمَل بالحكم في الظروف القياسية، حيث يكون السارق بالغًا وعاقلًا، ولا يُعمَل به في الظروف الاستثنائيَّة، حيث يكون اللص طفلًا أو مجنونًا. ولذلك، فلا يمكن للقاضي الذي يواجه ظروفًا استثنائيَّة أن

---

(١) انظر تحديدًا:

"Bourdieu 1977: 16-21; 1987: 840, 849; Asad 2003: 249".

يعمل بالحكم وفقًا لمعناه الحرفيِّ فحسب. وبعبارة أخرىٰ، فالأحكام في الظروف الاستثنائيَّة لا يمكن أن توجِّه سلوك القاضي. وقد وضع أرسطو هذا الخيط الأساسيَّ من الحجاج في كتابه «**علم الأخلاق إلىٰ نيقوماخوس**»[1]، ثم تردَّد في أعمال ڤتغنشتاين[2]. ثم انتصر له لاحقًا أنصار نظرية الممارسة، مثل: بورديو، وطلال أسد، وغيدنز (إلىٰ حدٍّ ما)[3] [4].

ومع ذلك، ففي حين أنَّ الحجَّة السابقة تصيب في فكرة مهمَّة، لكنها مضلِّلة أيضًا. فمن الصحيح أن المعنىٰ الحرفي للعبارات اللفظية لا يمكن أن يوجِّه السلوك البشري كما ينبغي في الظروف المعقَّدة، ولكن من الخطأ افتراض أن كل حكمٍ يمكن المساواة بينه وبين المعنىٰ الحرفيِّ للعبارة اللفظية. فالحكم -في كثيرٍ من الحالات- يجب المساواة بينه وبين المقصد الذي يقوم علىٰ مجموعةٍ من العلوم/التصورات والرغبات. وتذكَّر أنَّ الأحكام في التراث الإسلامي لا تساوي المعنىٰ الحرفي للعبارة (أي ظاهر النص)، لكن الأحكام تساوي مقاصد الله، التي تستند إلىٰ رغباته وعلومه. ولذلك يرىٰ الفقهاء المسلمون أنَّه ليس من مقاصد الله أن يقطع المسلمون أيدي اللصوص إذا كانوا أطفالًا أو مجانين، أو إذا سرقوا بسبب الجوع[5]. وهذا كله مع وجود قول الله تعالىٰ: ﴿وَٱلسَّارِقُ وَٱلسَّارِقَةُ فَٱقْطَعُوٓاْ أَيْدِيَهُمَا﴾.

---

(١) "Ross 2009: 99".

(٢) "Wittgenstein 2001 [1953]".

(٣) "Bourdieu 1977: 16-21; 1987: 840, 849; Asad 2003: 249; also see Giddens 1979; 1984".

(٤) يساوي بورديو بين الأحكام وبين «صريح» النصّ (أي المعنىٰ الحرفي) الذي يقرِّر الأحكام. لكنَّ طلال أسد يميِّز بين «العلم بالأحكام» والعلم بكيفية «تنفيذ» أو «إنزال» أو «العمل» بتلك الأحكام. وفي هذا السياق، فالعلم بالأحكام يقتضي العلم بالمعنىٰ الحرفيِّ للنصِّ الذي يقرِّر تلك الأحكام. ويصرُّ طلال أسد علىٰ أنَّ العلم بالأحكام لا يستلزم العلمَ بكيفية إنزالها أو تنفيذها.

(٥) انظر:

"Peters 2005: 55-57; Hallaq 2009: 316-318; Biltājī 2006: 214-223".

ولفهم موقف الفقهاء المسلمين، ينبغي التأكيد علىٰ أنهم في سعيهم إلىٰ معرفة مقاصد الله لا يقيِّدون أنفسَهم بالنظر في القرآن وحده، لكنهم يهتمون أيضًا بالروايات الحديثية والآثار المرويَّة عن العلماء السابقين. فقد ورد حديث يقول فيه النبيُّ ﷺ: **«رُفِع القلم عن ثلاثة: عن النائم حتىٰ يستيقظ، والصبي حتىٰ يبلغ، والمجنون حتىٰ يعقل»**[١]. وفي المسألة روايةٌ أخرىٰ عن أحد المرجعيات الإسلامية الدينية المهمَّة، وهو عمر بن الخطاب، الذي كان من كبار صحابة النبي ﷺ، وتولَّىٰ خلافة المسلمين بعد عامَيْن من وفاة النبي ﷺ. ففي عهد عمر وقعت مجاعة شديدة اضطُر الناس بسببها إلىٰ السرقة، فرُوِي أن عمر أوقف عقوبة السرقة مؤقتًا في عام المجاعة[٢].

وعند تحليل مسألة السرقة، يهتمُّ الفقهاء المسلمون بكلام الله (في القرآن)، وكلام النبي ﷺ (المروي في الحديث)، وفعل عمر (المروي في الأثر عنه). فهذه كلها عند الفقهاء المسلمين علاماتٌ علىٰ الصفات النفسية الإلهية، ويجب جمعها جميعًا في صورةٍ كليَّةٍ مُتَّسِقةٍ للعقل الإلهي. وهذا يثير السؤال الآتي: «ما مجموعة العلوم والرغبات والمقاصد التي يلزم وجودها عند الله ليتكلَّم بآية السرقة، وليتكلَّم النبي ﷺ بالحديث السابق، وليوقف عمر عقوبةَ القطع في عام المجاعة؟». فهنا قد نضع الصورة الآتية لما في نفس الله؛ وهي أنَّ الله يريد حماية الأموال، ويعلم أن عقوبة القطع تردع عن السرقة. ولذلك حصل لديه مقصدٌ أن يُعاقَب اللصوص بقطع الأيدي، وهذا المقصد تسبَّب في تكلُّمه بالآية: ﴿وَٱلسَّارِقُ وَٱلسَّارِقَةُ فَٱقْطَعُوٓاْ أَيْدِيَهُمَا﴾، كما أنَّ الله يرغب في ألَّا يُعاقَب من لا عقل له، وهو يعلم أن الأطفال والمجانين لا عقل لديهم؛ فلذلك حصل لديه مقصد أن يُعفَىٰ الأطفال والمجانين من العقوبة، وقد بلَّغ الله هذا المقصدَ إلىٰ النبي ﷺ عبر الوحي الإلهي، فتسبَّب هذا في تكلُّم النبي ﷺ بحديث: **«رُفِع القلم عن ثلاثة»**. وبعبارة أخرىٰ، فإنَّ كلام النبي هو أثر (وعلامة) علىٰ مقاصد الله.

(١) "Abū Dāwud 1998: v. 5, 85".

(٢) "Biltājī 2006: 214-223".

وقد نواصل التحليل لخطوةٍ أخرىٰ؛ فكما ذكرنا سابقًا، فإنَّ العقل الإلهي بناءٌ متكاملٌ لا يقع فيه التعارضُ بين أفراد مقاصده. فلا يمكن أن يكون قَصْدُ الله هو معاقبة جميع اللصوص بقطع الأيدي (ومن بينهم الأطفال والمجانين)؛ لأن هذا سيعارض مقصده في إعفاء الأطفال والمجانين من العقوبة. ولذلك فيجب أن يُقال: إنَّ المقصود من كلام الله عن قطع أيدي السارق في الحقيقة هو معاقبةُ البالغ العاقل فقط، وهذا صحيح حتىٰ وإن كانت ظاهر النصّ يوحي بأنه يفرض العقوبة قطعيًا علىٰ جميع السارقين (ومن بينهم الأطفال أو المجانين). وبتقييد المقصد الإلهي بهذه الطريقة (التخصيص)، أزلنا مشكلة التعارض بين المقاصد، فإنه لا تعارض بين مقصد معاقبة السارق البالغ العاقل، ومقصدِ إعفاء الطفل والمجنون من العقوبة.

وأخيرًا نأتي إلىٰ فعل عمر، نحن نعلم من قبل أن الله يرغب في حفظ الأموال، ولكن من الممكن أيضًا أنه تعالىٰ يرغب في حفظ الأنفس. وفي بعض الظروف المعيَّنة لا يمكن تحقيق هاتين الرغبتَيْن معًا؛ كالمجاعة الشديدة مثلًا. فإذا طُبِّقت عقوبة القطع في أثناء المجاعة الشديدة، فقد يثني ذلك الفقراء المُعدمين عن أخذ الطعام الذي يحتاجون إليه للبقاء علىٰ قيد الحياة. ولذلك ففي المجاعة يجب أن يقع اختيار بين حفظِ المال وحفظِ النفس. وقد نفرض أن الله يرغب في حفظ النفس أكثر من رغبته في حفظ المال، ولنتذكَّر أن مفهوم العقلانية الغائية يفيد أن مقاصد الأشخاص تحصل لديهم بناءً علىٰ أقوىٰ رغباتهم. ولذلك في حالة المجاعة، لمَّا كان الله يرغب في حفظ النفس أكثر من رغبته في حفظ المال، فقد حصل لديه مقصد وهو إيقاف عقوبة القطع. والآن، هذا العلم بمقاصد الله، والرغبات التي تستند إليها، هو علمٌ بأحكام الشريعة. وهذا العلم يُفترض أن الله قد أوحاه إلىٰ نبيِّه، ثم بلَّغه النبيُّ ﷺ إلىٰ عمر، وهكذا علم عمر أن الله يريد إيقافَ عقوبة القطع في زمن المجاعة، وهو ما تسبَّب في إيقافه للعقوبة في عام المجاعة. وبعبارة أخرىٰ، حصل عند الله مقصدٌ وهو إيقاف عقوبة

القطع، وفعلُ عمر هو أثرٌ لذلك المقصد الإلهي (ومن هنا فهو علامة أيضًا).

وعلىٰ هذا النحو، يبدأ الفقهاء بثلاث علاماتٍ علىٰ الصفات النفسية الإلهية (أي الآية القرآنية، وحديث النبي ﷺ، وفعل عمر)، ثم يقومون بالجمع بينها جميعًا لتوليف صورةٍ شاملةٍ متسقةٍ لما في العقل الإلهي. وهذا يتضمَّن أن ينسبوا إلىٰ الله مجموعةً معيَّنةً من المقاصد، وتلك المقاصد هي أحكام الشريعة. وكما سنرىٰ، فإنَّ تلك العملية الهرمنيوطيقية موجودةٌ بكثرة في الكتب الفقهية الإسلامية وفي المناقشات المعاصرة في الأزهر ودار العلوم. ومع ذلك، فإنَّ إصرار نظرية الممارسة علىٰ المساواة بين الأحكام والمعنىٰ الحرفيِّ لألفاظها يؤدي إلىٰ حجبِ تلك العملية. وكما سنرىٰ أيضًا، فإنَّ المقاصد أكثر تعقيدًا من المعاني الحرفيَّة، وهذا يمنح المقاصد -ومن ثَمَّ الأحكام- قدرةً أكبر علىٰ توجيه السلوك البشري، في ظل الظروف المعقَّدة والمتغيِّرة. ولذلك يعتقد علماء الدين في الأزهر ودار العلوم أن أحكام الشريعة -التي ترجع إلىٰ القرن السابع الميلادي- قادرةٌ علىٰ تقديم الهداية والتوجيه للمسلمين الذين يعيشون في القرن الحادي والعشرين.

ولكي أكون واضحًا، فإنني أعتقد أن نظرية الممارسة أصابت في إشارتها إلىٰ أن الآراء التقليدية تبالغ في تقدير قدرة الأحكام علىٰ توجيه السلوك في الظروف المعقَّدة. لكن نظرية الممارسة تذهب إلىٰ أقصىٰ النقيض في التقليل من قدرة الأحكام علىٰ توجيه السلوك في تلك الظروف. ولتبرير هذا الموقف المشتبه لجأت نظرية الممارسة خطأً إلىٰ المساواة بين الأحكام والمعنىٰ الحرفيِّ لعباراتها.

توسِّع نظرية الممارسة نَقْدَها للأحكام ليمتدَّ إلىٰ نقد النصوص. وكثيرًا ما تروي النصوص العباراتِ التي تقرِّر الأحكام؛ فعلىٰ سبيل المثال، وردت هذه العبارة ﴿فَٱقْطَعُوٓاْ أَيْدِيَهُمَا﴾ في النص، والمعنىٰ الحرفي لهذا النصِّ يعني أن كلَّ لصٍّ يجب أن تُقطع يده. ولكن كما ذكرنا سابقًا، فإنه في الظروف المعقَّدة قد لا تُطبَّق فيها هذه العقوبة. ولذلك فإنَّ النصَّ لا يقدِّم

التوجيه الكافي في تلك الظروف. وعلىٰ هذا النحو، تستخدم نظرية الممارسة الحجَّةَ نفسها للإشارة إلىٰ أنه لا يمكن للأحكام ولا النصوص أن توجِّه السلوكَ الإنساني في الظروف المعقَّدة. ومرة أخرىٰ، يمكن تتبُّع هذه الحجَّة وإرجاعها مباشرةً إلىٰ كتاب أرسطو «**علم الأخلاق إلىٰ نيقوماخوس**»[1]، كما أنها تردَّدت في أعمال ڤتغنشتاين[2]. ثم تبنَّاها أنصار نظرية الممارسة في أعمالهم، مثل: بورديو، وطلال أسد، وغيدنز (إلىٰ حدٍّ ما)[3].

لكنَّ منهج نظرية الممارسة في النظر إلىٰ النصوص مُشكِلٌ. **فأولًا**: تفترض نظرية الممارسة ضمنيًّا أن جميع النصوص المتعلِّقة بالأحكام تكتفي بنقل العبارات اللفظية التي تقرِّر الأحكام. وتلك النصوص تتخذ نظريًّا صورة «القانون» أو «كتاب الأحكام»، الذي ينقل سلسلةً من العبارات اللفظية (مثل: «لا تقتل»، «لا تسرق»، «لا تعبد الأوثان»)[4]. وتشير هذه الرؤية إلىٰ أنَّ دراسة النصوص (المتعلِّقة بالأحكام) تدور حول تحليل العبارات اللفظية. لكن الأدق أن يقال: إن دراسة النصوص (المتعلِّقة بالأحكام) تدور حول تحليل آثار الصفات النفسية؛ وذلك لأنَّ النصوص (المتعلِّقة بالأحكام) لا تكتفي بنقل العبارات اللفظية، لكنها تنقل آثار الصفات النفسية وتبلِّغها.

وهنا يقدِّم التراث الإسلامي مثالًا نافعًا. حيث يسعىٰ العلماء المسلمون إلىٰ معرفة الأحكام الفقهية الإسلامية عن طريق الرجوع إلىٰ نصوصٍ معيَّنة. ويمكن أن يقال: إن تلك النصوص هي نصوص متعلِّقة بالأحكام. وكما

---

(١) "Ross 2009: 99".

(٢) "Wittgenstein 2001 [1953]".

(٣) انظر:

"Bourdieu 1977: 16-21; 1987: 840, 849; Asad 2003: 249".

وانظر أيضًا:

"Giddens 1979; 1984".

(٤) "Bourdieu 1977: 16-21; 1987: 840, 849".

رأينا، فإنَّ تلك النصوص تشمل القرآن والأحاديث والآثار عن أفعال العلماء السابقين. وكل تلك النصوص تبلِّغ آثارًا وعلاماتٍ علىٰ الصفات النفسية الإلهية. ومن ثَمَّ، فإن النص القرآني يبلِّغ كلمات الله (التي هي آثار لصفاته النفسية). والأحاديث تروي أفعال النبي ﷺ (التي هي آثار للصفات النفسية الإلهية). والآثار المرويَّة عن العلماء السابقين تروي أفعالهم (وهي أيضًا آثار للصفات النفسية الإلهية). فعندما يدرس العلماء المسلمون هذه النصوصَ، فإنهم لا يكتفون بتحليل العبارات اللفظية فحسب، لكنهم يقومون بتحليل آثار الصفات النفسية الإلهية. ومن المسلَّم به أن آثار الصفات النفسية الإلهية قد تكون عباراتٍ لفظيةً (مثل: ﴿فَٱقۡطَعُوٓاْ أَيۡدِيَهُمَا﴾)، ولكن لا يلزم أن تكون الآثار عباراتٍ لفظيةً. فانظر إلىٰ النصَّيْن التاليين: **الأول** هو حديث يروي أن «النبي ﷺ تختَّم بخاتمٍ من الفضَّة»، **والثاني** هو رواية تقول: إنَّ «عمر أوقف عقوبة السرقة في عامِ المجاعة». فعندما يدرس العلماء المسلمون هذين النصَّيْن، فإنَّهم يهتمون بالأفعال (غير اللفظية) للنبي ﷺ وعمر، التي هي آثار للصفات النفسية الإلهية. ومن الخطأ إيهامُ أن دراسة هذين النصَّيْن تدور حول تحليل العبارات اللفظية (حتىٰ وإن كانت أفعال النبي ﷺ وعمر منقولةً في عباراتٍ لفظية). ولاحظ أيضًا أن النصوص من هذا النوعِ لا تروي عباراتٍ لفظيةً تقرِّر أحكامًا (مثل: «اقطعوا يد السارق»). ولذلك فإنَّ تلك النصوص لا تناسب نموذج «القانون» أو «كتاب الأحكام». والنصوص من هذا النوع مركزيةٌ في التراث الفقهي الإسلامي؛ بل إن تلك النصوص مركزيةٌ -تقريبًا- في كل تقليدٍ من التقاليد الثقافية والدينية والقانونية التي تحتوي علىٰ فكرة السابقة [القانونية]؛ لأنَّ تلك السابقات غالبًا ما تنقل أفعالًا غير لفظية (ويمكن أن تُعَدَّ أفعال النبي ﷺ والعلماء السابقين مشابهةً لتلك السابقات). ومع ذلك، فإنَّ نظرية الممارسة تتجاهل هذه النصوص.

وهناك مشكلة ثانية في تناول نظرية الممارسة للنصوص. إذ تقترح نظرية الممارسة أن العبارة اللفظية المكتوبة (أي النص) لا تنقل معلوماتٍ تتجاوز معناها الحرفيَّ (أي الكلمات الصريحة). وهذا خطأ، فكما أكَّدت نظرية

الهرمنيوطيقيا، فإنه يمكن للمرء أن يستنبط مجموعةً متنوّعةً من الصفات النفسية من عبارةٍ لفظيةٍ (مكتوبة)، علىٰ الرغم من أنَّ هذه الصفات النفسية ليست جزءًا من المعنىٰ الحرفيِّ للعبارة. فلو نظرنا إلىٰ عبارة مثل: ﴿وَٱلسَّارِقُ وَٱلسَّارِقَةُ فَٱقْطَعُوٓاْ أَيْدِيَهُمَا﴾، فيمكن للمرء أن يستنبط من بين عدَّة أمور من هذه العبارة أنَّ الله يرغب في حفظ الحقوق والأموال، ويعلم أن عقوبة القطع ستردع عن السرقة. لكن هذه المعلومات عن العلوم والرغبات الإلهية (أي صفاته النفسية) ليست واردةً في المعنىٰ الحرفيِّ (أي الصياغة الصريحة) لعبارة: ﴿فَٱقْطَعُوٓاْ أَيْدِيَهُمَا﴾. يتجاهل أنصار نظرية الممارسة نطاق المعلومات التي يمكن استنباطها من النصِّ؛ لأنهم يرغبون في تعزيز ادعائهم بأن النصوص التي تحتوي علىٰ أحكامٍ لها قدرة محدودة علىٰ توجيه السلوك الإنساني[1].

ج. الادعاء الثالث: نقل العلم بالأحكام عن طريق الممارسة

تنتقد نظرية الممارسة تناولَ الآراء التقليدية للأحكام؛ لعدم إدراكها أن العلم بالأحكام يُكتسَب -إلىٰ حدٍّ كبيرٍ- عن طريق الممارسة. ومرة ثالثة، يمكن إرجاع هذه الحجَّة مباشرةً إلىٰ كتاب أرسطو «**علم الأخلاق إلىٰ نيقوماخوس**»، كما أنها تردَّدت في أعمال ڤتغنشتاين الأخيرة[2]. ففي كتاب «**علم الأخلاق إلىٰ نيقوماخوس**»، لفت أرسطو الانتباه إلىٰ أهمية الأفعال المتكرِّرة (أي الممارسة)، فقد أشار إلىٰ «تكرار . . . الأفعال»[3]. فالفرد عند أرسطو -عن طريق الفعل المتكرِّر (أي الممارسة)- قد يكتسب العلمَ بكيفية القيام بشيء ما بكفاءة (أي أن يكون ماهرًا في فعله). ولذلك فعن طريق فعلٍ متكرِّر (أي الممارسة) كالتدرُّب علىٰ آلة موسيقية (كالبيانو مثلًا)، يستطيع الفرد أن يكتسب معرفةً بكيفية العزف بكفاءة علىٰ تلك الآلة[4].

(١) "Bourdieu 1977: 16-21; 1987: 840, 849; Asad 2003: 249".

(٢) "Wittgenstein 2001 [1953]; 1965 [1958]; McGinn 1984; Bloor 2006 [1997]".

(٣) "Ross 2009: 23".

(٤) "Ross 2009: 23".

والجدير بالذكر أنَّ هناك فرقًا بين العزف علىٰ آلة موسيقية بكفاءة وبدونها، فمن دون الكفاءة سيقع في العزف علىٰ الآلة الموسيقية أخطاء وأغلاط وأوجه من القصور. وخذ مثالًا آخر، فعن طريق ممارسة ركوب الدراجة، قد يكتسب الفرد معرفةً بكيفية ركوب الدراجات بكفاءة، وهناك فرق بين ركوبها بكفاءة وبدونها، فالشخص الذي يعجز عن ركوب الدراجة بكفاءة قد يقع بها، أو يتأرجح في ركوبه لها. وإذا كان يمكن تسمية هذا بأنه ركوبٌ للدراجة، فهو معيب ومليء بالأخطاء (أي إنه ركوب غير كفء للدراجة).

عادةً ما يشار إلىٰ المعرفة بكيفية القيام بشيء ما بكلمة «المهارة». فإذا علم المرء كيفية العزف علىٰ البيانو بكفاءة، يقال: إنَّ لديه مهارة العزف علىٰ البيانو. وبالمثل، إذا كان يعلم كيفية السباحة بكفاءة، قيل: إنَّ لديه مهارة السباحة. ومن ثَمَّ، يرىٰ أرسطو أنَّ الشخص قد يكتسب المهارة المعيَّنة عن طريق العمل المتكرِّر (أي الممارسة)، بل إن أرسطو يذهب إلىٰ أبعد من ذلك. فإن العديد من المهارات عند أرسطو لا يمكن اكتسابها إلَّا عن طريق العمل المتكرِّر (أي الممارسة).

تأمَّل في مثال الرجل الذي يرغب في اكتساب مهارة العزف علىٰ البيانو أو ركوب الدراجات، فمن الممكن التفكير في ثلاثة طرقٍ -علىٰ الأقل- يمكن له بها أن يسعىٰ إلىٰ تحصيل تلك المهارة. **أولًا**: قد يسعىٰ إليها عن طريق قراءة نصٍّ مكتوب، وهذا النص قد يقدِّم له تعليماتٍ يُعبَّر عنها في عباراتٍ لفظية (مثل: «لركوب الدراجة، اجلس أولًا عليها، ثم ضع قدميك علىٰ الدوَّاسات . . . إلخ). **ثانيًا**: قد يسعىٰ إلىٰ اكتساب المهارة عن طريق مراقبة الشخص الذي لديه تلك المهارة (علىٰ سبيل المثال، عن طريق مراقبة العازف الماهر وهو يعزف علىٰ البيانو، أو عن طريق مراقبة الراكب الماهر في ركوب الدراجات). **ثالثًا**: قد يسعىٰ إلىٰ اكتساب المهارة عن طريق ممارستها بنفسه (أي إنه سيمارس العزف علىٰ البيانو أو ركوب الدراجة بنفسه). يرىٰ أرسطو أنَّ العديد من المهارات لا يمكن لأي شخصٍ أن يكتسبها بالاكتفاء بقراءة النصوص أو مراقبة الآخرين، بل يجب عليه تحصيلها عن طريق الممارسة. ولكي نكون واضحين، فإنَّ موقف أرسطو

لا يمنع من وجود أشكالٍ متعدِّدة الجوانب من التعلُّم، حيث تُكتَسب المهارة فيها عن طريق مزيجٍ من القراءة والملاحظة والممارسة، لكنَّه في كتاب «**علم الأخلاق إلىٰ نيقوماخوس**»، كان يؤكِّد أن الممارسة غالبًا ما تكون عنصرًا أساسيًّا في تعلُّم المهارات.

وقد وسَّع أرسطو -ثم ڤتغنشتاين لاحقًا[1]- هذا التحليلَ السابق ليشمل الأحكام، ثم دعم أفكارهما أنصارُ نظرية الممارسة[2]. حيث يساوي ڤتغنشتاين بين المعرفةِ بالحكم والمعرفةِ بكيفية العمل به بكفاءة (أي مهارة العمل بذلك الحكم). خُذِ القواعد النحوية العربية مثالًا، فالمرء يكون عالـمًا بتلك القواعد إذا كان يمكنه الالتزام بها عند تحدُّثه باللغة العربية، وإذا طبَّق المرء القواعدَ بكفاءةٍ فلن يقع في أخطاء نحوية. ومن ناحيةٍ أخرىٰ، إذا وقع في أخطاء نحويَّة فلن يكون عالـمًا بقواعد النحو. ومن الأمثلة المناسبة من التراث الإسلامي: شعائر الصلاة والقانون الجنائي، فالصلاة تشتمل علىٰ مجموعةٍ من الأحكام، ويكون المرء عالـمًا بأحكام الصلاة إذا كان يعلم كيفية العمل بتلك الأحكام بكفاءة عند الصلاة. ومن ناحية أخرىٰ، إذا أخطأ المرء في الصلاة فلن يكون علىٰ علم بأحكامها. وبالمثل، يكون القاضي علىٰ علمٍ بأحكام الجنايات في الفقه الإسلامي إذا كان يعلم كيفية تنفيذها بكفاءةٍ عند معاقبة المجرمين (علىٰ سبيل المثال، عندما يطبِّق عقوبة القطع علىٰ السارق البالغ العاقل، وليس علىٰ الطفل أو المجنون)؛ وإذا أخطأ القاضي في معاقبة المجرمين (مثل أن يقطع يد المجنون إذا سرق)، فهو لا يعلم الأحكام.

يطرح ڤتغنشتاين عددًا من النقاط الأخرىٰ حول الأحكام والقواعد. فعند ڤتغنشتاين، يكتسب الشخص العلمَ بالحكم أو القاعدة (أي العلم بكيفية

---

(١) "Wittgenstein 2001 [1953]; 1965 [1958]; McGinn 1984; Bloor 2006 [1997]".

(٢) انظر:

"Bourdieu 1977; Asad 2003: 249".

وانظر أيضًا:

"Giddens 1979; 1984".

تنفيذ القاعدة بكفاءة، أو مهارة تنفيذها) عادةً عن طريق الممارسة. فالشخص يكتسب العلمَ بقواعد اللغة العربية عن طريق ممارسة تلك القواعد عند التحدُّث باللغة العربية، ويكتسب العلمَ بأحكام الصلاة عن طريق ممارسة هذه الأحكام عند الصلاة، ويكتسب العلمَ بأحكام القانون الجنائي عن طريق ممارسة تنفيذ تلك الأحكام عند معاقبة المجرمين.

إن هذا المفهوم المنسوب إلىٰ أرسطو وڤتغنشتاين المتعلِّق بتعلُّم الأحكام عن طريق الممارسة يقتضي ضمنيًّا وجودَ سلطة ومرجعيَّة عليمة، لديها القدرة علىٰ تقديم التوجيه والتصحيح. فلو فرضنا أنَّ شخصًا يرغب في ممارسة العمل بحكم أو قاعدة؛ ففي بعض الحالات، قد يُصاب هذا الشخص بالارتباك في كيفية تنفيذ تلك القاعدة؛ وفي حالاتٍ أخرىٰ، قد يخطئ عن غير قصدٍ في عمله بالقاعدة. ففي كل تلك الحالات حاجةٌ إلىٰ التوجيه والتصحيح مِمَّن هو علىٰ درايةٍ وعلم بالحكم أو القاعدة. فعلىٰ سبيل المثال، إذا أخطأ الطالب المتعلِّم في تطْبيق قواعد اللغة العربية، فقد يصحِّح له خطأه مَنْ تكون لغته الأُمُّ هي العربية ولديه معرفة أوسع بها. وإذا أخطأ القاضي المسلم في تنفيذ قاعدة للعقوبة الجنائية، فقد يصحِّح له خطأه قاضٍ أعلمُ (وأعلىٰ رتبة) منه. ولذلك فإنَّ التوجيه والتصحيح عن طريق المرجعية العليمة يجعل من الممكن أن يُمارس الشخص تنفيذَ القاعدة. وكما سنرىٰ، فإنَّ هذا التوجيه والتصحيح عنصر أساسيٌّ في الصُّحبة في التربية الإسلامية، حيث يتعلَّم الطالب عن طريق الممارسة، لكنه يخضع للتوجيه والتصحيح من المعلِّم الذي يراقب ممارسة الطالب.

يطرح ڤتغنشتاين نقطةً أخرىٰ حول العلم بالقواعد أو الأحكام. فعند ڤتغنشتاين، عندما تُكتسَب المعرفة بالقاعدة عن طريق الممارسة، غالبًا ما تكون هذه المعرفة ضمنيَّة وغير واعية. ولذلك فقد يكون الشخص علىٰ علم بكيفية تنفيذ القاعدة بكفاءة، لكنه لا يستطيع أن يعبِّر عن علمه بها لفظيًّا. فلو فرضنا أنَّ امرأةً اكتسبت المعرفة بقواعد اللغة العربية وأحكام الصلاة عن طريق الممارسة، فربما كانت تتحدَّث اللغة العربية وتصلي منذ طفولتها؛ ولذلك فقد تكون قادرةً علىٰ تنفيذ هذه القواعد وتلك الأحكام بكفاءة

(فتتحدَّث باللغة العربية بكفاءة، وتؤدي الصلاة بإحكام)، لكنَّها قد تجد من الصعب أو المستحيل أن تشرح هذه القواعد للآخرين كما ينبغي عن طريق الكلمات. واتباعًا لڤتغنشتاين، فكثيرًا ما يؤكِّد أنصار نظرية الممارسة أنَّ العلم بالأحكام (المُكتسَب عن طريق الممارسة) يكون ضمنيًّا إلىٰ حدٍّ كبيرٍ وغير واعٍ[1].

تُعَدُّ الأفكار السابقة من نظرية الممارسة سليمةً وثاقبةَ النَّظر. لكنَّ نظرية الممارسة لا توضِّح كيفية ارتباط تلك الأفكار بنظرية الهرمنيوطيقيا. وأقترح أنه يمكن الجمع بين نظرية الممارسة ونظرية الهرمنيوطيقيا عن طريق النظر في العلاقة بين الأحكام والقواعد وبين المقاصد. فكما ذكرنا سابقًا، فإنه يمكن في العديد من التقاليد مساواة الأحكام بمقاصدها (علىٰ سبيل المثال، يمكن مساواة أحكام الشريعة بمقاصد الله)؛ وفي الوقت نفسه، تقول نظرية الممارسة: إن العلم بالقواعد يمكن تحصيله عن طريق الممارسة، ولكن إذا كانت الأحكام تساوي مقاصدها، فهذا يقتضي أن العلم بتلك المقاصد يمكن تحصيله عن طريق الممارسة. وعلاوة علىٰ ذلك، إذا كان العلم بالمقاصد مرتبطًا بمعرفة المعتقدات والرغبات، فيمكن القول: إنَّ العلم بالعقل المعيَّن (أي تكوين صورة شاملة متسقة للعقل) يمكن تحصيله عن طريق الممارسة. ويسمح لنا هذا التحليل بالجمعِ بين اهتمام نظرية الممارسة بالممارسة، وبين اهتمامِ نظرية الهرمنيوطيقيا بالعلم بعقول/ نفوس الآخرين.

١٠- تحصيل العلم بعقلٍ آخر عن طريق الممارسة

أقترح أنه يمكن -في العديد من التقاليد الثقافية والدينية والقانونية- اكتسابُ العلم بما في العقل (أي الصفات النفسية) عن طريق ممارسة أحكام ذلك التقليد. ففي السياق الإسلامي تحديدًا، يمكن تحصيل العلم بالعقل الإلهي عن طريق ممارسة أحكام الشريعة. ويمكن توضيح تلك الادعاءات

---

(١) "Bourdieu 1977; Giddens 1979; 1984".

كما يلي: وفقًا لنظرية الممارسة، فإنَّ العلم بالأحكام هو العلمُ بكيفية تنفيذها بكفاءة، والعلم بكيفية تنفيذها بكفاءة يُكتسَب عن طريق ممارسة تنفيذ تلك الأحكام. والآن، ففي التقاليد التي تكون الأحكام فيها مساويةً لمقاصدها (كما في التراث الإسلامي)، يمكن المساواة بين «العلم بكيفية تنفيذ الأحكام بكفاءة» وبين «العلم بكيفية العمل وفقًا للمقاصد» (مثل كيفية العمل بما يوافق مقاصد الله). وعلاوة علىٰ ذلك، يمكن المساواة بين «ممارسة تنفيذ تلك الأحكام» وبين «ممارسة العمل بما يوافق تلك المقاصد». وإذا كان الحال كذلك، فيمكن القول: إنَّ المسلم -في حالة التقليد الإسلامي- يكتسب العلمَ بكيفية العمل بما يوافق مقاصد الله (أي الأحكام) عن طريق ممارسة العمل (الانقيادي) بما يوافق مقاصد الله (أي الأحكام). فعلىٰ سبيل المثال، يكتسب القاضي المسلم العلمَ بكيفية العمل وفقًا لمقاصد/أحكام الله المتعلِّقة بالعقوبات الجنائية عن طريق ممارسة العمل (الانقيادي) بما يوافق مقاصد/أحكام الله عندما يعاقب المجرمين (أي إنه لن يعاقب الطفل السارق بعقوبة القطع). وبالمثل، تكتسب المرأة المسلمة كيفية العمل بما يوافق مقاصد/أحكام الله المتعلِّقة بالصلاة، عن طريق ممارسة العمل (الانقيادي) بما يوافق مقاصد/أحكام الله، فتبدأ صلاتها بالنُّطق بكلمة «الله أكبر» (لأنَّ الله يريد من المسلمين أن يبدؤوا صلاتهم بالنطق بكلمة «الله أكبر»). وبالمثل، فهي ترتدي الحجاب في الصلاة، وتمتنع عن الصلاة في أوقات حيضها (لأنَّ الله يريد من المسلمات تغطية رؤوسهنَّ في الصلاة، ويريد منهنَّ تركَ الصلاة في مدَّة الحيض).

ويمكن دفعُ التحليل السابق خطوةً أخرىٰ إلىٰ الأمام. فإذا كان الشخص يعلم كيفية العمل بما يوافق مقاصد الله، فيجب أن يعلم أولًا ما هي تلك المقاصد، وذلك مع التسليم بأنَّ العلم بذلك قد يكون ضمنيًّا وغير واعٍ، فقد لا يتمكَّن مَن لديه ذلك العلم من التعبير عنه لفظيًّا (تعبيرًا دقيقًا علىٰ الأقل). ولكنَّ ڤتغنشتاين (ونظرية الممارسة) يسلِّمان بأنَّ أكثر العلوم يكون ضمنيًّا وغير واعٍ؛ ولذلك فيصعب (أو يستحيل) التعبير عنها لفظيًّا. وفي ضوء ذلك، فمن الممكن أن يقال ما يلي: عن طريق ممارسة العمل

الانقيادي بما يوافق مقاصد/أحكام الله، فإنَّ المسلم لن يكتسب فقط العلمَ بكيفية العمل بما يوافق تلك المقاصد/الأحكام، بل سيكتسب أيضًا العلمَ بماهيَّة مقاصد الله، حتىٰ وإن كان هذا العلم ضمنيًّا وغير واعٍ إلىٰ حدٍّ كبير. وهذا العلم بماهية مقاصد الله يمثِّل العلم بما في نفسِ الله (أي بصفاته النفسية).

ويمكن دفعُ التحليل السابق إلىٰ أبعد من ذلك. تذكَّر أن العقل -ويدخل في هذا العقل الإلهيُّ- بناءٌ متكاملٌ، ترتبط فيه المعتقدات/التصورات والرغبات والمقاصد. ولذلك إذا علم المرء مقاصدَ الشخص، فقد يستنبط منها معتقداته ورغباته. فلو فرضنا أنَّ قاضيًا مسلمًا اكتسب -عن طريق ممارسته لمعاقبة المجرمين- العلمَ بأنَّ الله يريد قطعَ يد السارق البالغ العاقل، ويريد ألَّا تُقطع يَدُ السارق الطفل أو المجنون، فإذا علم القاضي أن هذه هي مقاصد الله، أمكنه أن يستنبط أشياء عن العلوم والرغبات الإلهية. وكما أوضحنا سابقًا، فإن مفهوم العقلانية الغائية يشير إلىٰ أنه كلما كان لدىٰ الفرد مقصد معيَّن، فإنَّ هذا يعني أن لديه نوعًا من المعتقدات والرغبات يصلح أن يكون أساسًا لذلك المقصد. فإذا علم القاضي أن الله يريد قطعَ يد السارق البالغ، فقد يستنبط أن الله يرغب في حفظ الحقوق والأموال ويعلم أن عقوبة القطع سوف تردع عن السرقة. وكذلك إذا علم أن الله يريد إعفاء الطفل أو المجنون من العقوبة، فقد يستنبط أن الله يرغب في إعفاء مَنْ لا عقل لديه من العقوبة. وقد يستنبط القاضي أيضًا أن الله يعلم بأن الطفل والمجنون لا عقل لديهما. وكما أشرنا سابقًا، فإنَّ الاستنباطات من هذا النوعِ تكون حدسيةً بديهيةً، وعادةً ما تكون غير واعيةٍ إلىٰ حدٍّ كبير.

فالخلاصة: قد يكتسب المسلم علمًا بمقاصد الله عن طريق الممارسة، ثم يستنبط أشياءَ عن العلوم والرغبات الإلهية من هذه المقاصد. ولذلك فإنَّ المسلم يكتسب العلمَ بالعلوم والرغبات الإلهية عن طريق الممارسة أيضًا. وعلىٰ هذا النحو، يمكن للمسلم أن يؤلِّف صورةً شاملةً متسقةً لما في نفس الله عن طريق الممارسة. ويمكن أن يتصوَّر المرء عمليةً مماثلةً لتلك

العملية في التقاليد الأخرىٰ. فلو نظرنا إلىٰ تقليدٍ ثقافيٍّ يُنسب إلىٰ الأسلاف القدماء المجهولين، فهؤلاء الذين يمارسون قواعد هذا التقليد يمكنهم توليفُ صورةٍ شاملةٍ متسقةٍ لعقل أولئك الأسلاف.

١١- اكتساب العلم بالأحكام عن طريق النصوص والمشاهدة والممارسة

في العديد من التقاليد الثقافية والقانونية والدينية، يكون تعلُّم الأحكام والقواعد عن طريق توليفةٍ من الطرق. ومن أهمِّ تلك الطرق ثلاثة: (١) التعلُّم عن طريق النصوص، (٢) والتعلُّم عن طريق المشاهدة، (٣) والتعلُّم عن طريق الممارسة. هذه الطرق تعمل معًا علىٰ نحوٍ متكاملٍ؛ لأنها جميعًا تُسهِم في تكوين الصورة الشاملة المُتَّسِقة للعقل المعيَّن (وأيضًا، ففي كثيرٍ من التقاليد يكون العلم بالأحكام والقواعد علمًا بعقلٍ معيَّن). ويمكن فهمُ هذه الطرق المترابطة عن طريق الجمعِ بين أفكار نظرية الهرمنيوطيقيا ونظرية الممارسة. وسوف أبيِّن النقاط السابقة بالإشارة إلىٰ التراث الإسلامي.

إن العلم بأحكام الشريعة هو علمٌ بما في نفس الله (أي صفاته النفسية)، وهو تحديدًا علمٌ بمقاصد الله، وكذلك بالعلوم والرغبات الإلهية التي تستند إليها تلك المقاصد. ولمَّا كان العقل الإلهي بناءً متكاملًا، فإنَّ المطلوب هو صورة شاملة مُتَّسِقة لهذا العقل الإلهي. وتلك الصورة يمكن الحصول عليها عن طريق الجمع بين: (١) التعلُّم عن طريق النصوص، (٢) والتعلُّم عن طريق المشاهدة، (٣) والتعلُّم عن طريق الممارسة.

ولنبدأ بالنظر في التعلُّم عن طريق النصوص والتعلُّم عن طريق المشاهدة. تُعَدُّ الأفكار الهرمنيوطيقية نافعةً في تحليل هاتين الطريقتَيْن من التعلُّم. فمن الضروري فيهما التركيز علىٰ آثار/علامات الصفات النفسية الإلهية. وكما ذكرنا سابقًا، فإنَّ تلك الآثار/العلامات -في التراث الإسلامي- للصفات النفسية الإلهية تتخذ أشكالًا متعدِّدة، ومن بينها: (١) أقوال الله كما وردت في القرآن، (٢) وأفعال النبي ﷺ الانقيادية كما

وردت في روايات الحديث، (٣) وأفعال العلماء السابقين الانقيادية كما وردت في الآثار والروايات الأخرىٰ، (٤) وأفعال العلماء المعاصرين الانقيادية، التي تقع في نطاق المشاهدة المباشرة.

في التراث الإسلامي، تتضمَّن طريقة التعلُّم عن طريق النصوص دراسةَ كلام الله كما ورد في النص القرآني، ودراسة أفعال النبي ﷺ كما وردت في روايات الحديث النصيَّة، ودراسة أفعال العلماء القدامىٰ كما وردت في الروايات والآثار النصيَّة الأخرىٰ. وبناءً علىٰ هذه الآثار/العلامات المختلفة للصفات النفسية الإلهية، يسعىٰ الطالب المسلم إلىٰ بناء صورةٍ شاملةٍ متسقةٍ للعقل الإلهي.

في التراث الإسلامي، تتضمَّن طريقة التعلُّم عن طريق المشاهدة مشاهدةَ أفعال الطاعة الانقيادية لعلماء الدين المعاصرين. وكما أشرنا سابقًا، فإنَّ تلك المشاهدة تُعَدُّ عنصرًا أساسيًّا في مفهوم الصُّحبة في التربية الإسلامية التقليدية. تذكَّر أنَّ الطالب في تلك الصُّحبة يدخل بيت العالم، ويشاهد أفعاله علىٰ مدىٰ فترة طويلة. وتلك الأفعال الانقيادية التي يقوم بها العالم هي آثار/علاماتٌ للصفات النفسية الإلهية. ويعتمد الطالب علىٰ هذه العلامات في بناء صورةٍ شاملةٍ متسقةٍ لما في نفس الله.

من المهمِّ أن ندرك أن طريقة التعلُّم عن طريق النصوص وطريقة التعلُّم عن طريق المشاهدة لا تعملان بصورةٍ مستقلَّة ومنفصلة، بل تندمجان وتتكاملان معًا. ولذلك فإنَّ الطالب المسلم يستخدم هاتين الطريقتَيْن معًا في تكوين صورةٍ شاملةٍ متسقةٍ لما في نفس الله. وبعبارة أخرىٰ، يقوم الطالب بتوليف صورةٍ شاملةٍ متسقةٍ لما في نفس الله اعتمادًا علىٰ: (١) أقوال الله تعالىٰ الواردة في النص القرآني، (٢) وأفعال الطاعة الانقيادية للنبي ﷺ (كما وردت في روايات الحديث النصيَّة)، (٣) وأفعال الطاعة الانقيادية للعلماء السابقين (كما وردت في الروايات والآثار النصيَّة الأخرىٰ)، (٤) وأفعال الطاعة الانقيادية للمعلِّم (وغيره من العلماء المعاصرين) التي تُشاهَد مباشرةً. فالطالب يتساءل: «ما مجموعة العلوم والرغبات والمقاصد التي

يلزم وجودها عند الله كي تتسبَّب في هذه الآثار/العلامات المختلفة؟». وهو ما يُنتِجُ صورةً شاملةً متسقةً لما في نفس الله؛ والعلم بما في نفس الله هو علمٌ بأحكام الشريعة.

ونأتي الآن إلىٰ الطريقة الثالثة، وهي التعلُّم عن طريق الممارسة. ولتحليل هذه الطريقة، يجب أن نعتمد علىٰ الأفكار المستمدَّة من نظرية الممارسة وكذلك نظرية الهرمنيوطيقيا. فكما أوضحنا سابقًا، فالطالب المسلم -عن طريق الممارسة- قد يكتسب العلمَ بمقاصد الله وعلومه ورغباته. ومن الناحية النظرية، ربما يكوِّن الطالب صورةً شاملةً متسقةً لما في نفس الله علىٰ أساس الممارسة وحدها. أو بعبارة أخرىٰ، ربما يكوِّن الطالب صورةً شاملةً متماسكةً عمَّا في نفس الله، باستخدام طريقة التعلُّم عن طريق الممارسة وحدها. ولكن في الواقع، لا يكتفي الطلاب بهذه الطريقة فقط، بل أي علمٍ يحصِّله الطلابُ عن العقل الإلهي يغذِّيه ويمدُّه ما يتعلَّمه عن طريق النصوص وعن طريق المشاهدة. وبعبارة أخرىٰ، دائمًا ما يجمع الطلاب بين التعلُّم عن طريق الممارسة وبين الطرقِ الأخرىٰ للتعلُّم عن طريق النصوص وعن طريق المشاهدة. وهذه الطرق مجتمعة تُسفِر عن تكوين صورةٍ شاملةٍ متسقةٍ لما في نفس الله.

فعلىٰ سبيل المثال، لو فرضنا أنَّ الطالب يبدأ باستخدام طرق التعلُّم عن طريق النصوص والتعلُّم عن طريق المشاهدة (أي إنه يبدأ بدراسة النصوص ومشاهدة معلِّمه)، فإنَّه باستخدام هاتين الطريقتَيْن يبني صورةً شاملةً متسقةً لما في نفس الله، وهي تشتمل علىٰ مجموعةٍ متنوِّعةٍ من المقاصد والرغبات والعلوم الإلهية. وفي تلك الصورة: (١) يرغب الله في حفظ الأموال والحقوق، (٢) يعلم الله أن عقوبة القطع سوف تردع عن السرقة، (٣) يريد الله قطعَ أيدي اللِّص الذكر البالغ، (٤) يرغب الله في ألَّا تُقطع يَدُ مَنْ لا عقل لديه، (٥) يعلم الله أن الصبي والمجنون لا عقل لديهما، (٦) يريد الله ألَّا يُعاقبَ الأطفال والمجانين بعقوبة القطع. وسيقوم الطالب بالإضافة إلىٰ تلك الصورة الشاملة -ومِن ثَمَّ مراجعتها- كلما تعلَّم أمرًا جديدًا، وقد يتعلَّم أشياء جديدةً عن طريق الممارسة. فقد يتعلَّم مثلًا

عن طريق الممارسة أنَّ الله يريد ألَّا يُعاقب السارق بعقوبة القطع إذا سرق شيئًا تافه القيمة (كالمنشفة أو آلة التدبيس)، فيجب عندئذ إضافة هذا المقصد إلىٰ الصورة الشاملة للعقل الإلهي (ويجب أيضًا تعديل الصورة الشاملة كي تحافظ علىٰ اتساقها). فيحدث علىٰ هذا النحو مراجعةٌ للصورة الشاملة، وتلك الصورة المنقَّحة سوف تتضمَّن العلم المتعلَّم عن طريق الممارسة، وكذلك العلم المستفاد عن طريق النصوص والمشاهدة.

ولا شكَّ أن التعلُّم عن طريق الممارسة قد ينتج أشكالًا من المراجعة أكثر تعقيدًا، فلو فرضنا أنَّ الطالب يتعلَّم عن طريق الممارسة أن مقصد الله هو ألَّا يُعاقب بالقطع مَنْ سرق شيئًا تافه القيمة، فإنَّه عندئذ سيستنبط المزيد من الاستنباطات، فسوف يستنبط أن الله يرغب في أن تكون العقوبة الجنائية ملائمةً للجريمة، بحيث تختصُّ العقوبة الشديدة -كعقوبة القطع- بالجرائم التي تؤدي إلىٰ ضرر كبير، ويستنبط أيضًا أن الله يعلم أن سرقة الشيء تافه القيمة لا تؤدي إلىٰ ضرر كبير، ثمَّ بعد ذلك كلِّه، يمكن أن تكون الرغبة الإلهية السابقة والعلم الإلهي السابق بمثابة الأساس لمقصد الله في إعفاء السارق من عقوبة القطع إذا لم يسرق إلَّا شيئًا تافه القيمة؛ وبذلك فإنَّ الطالب لم يتعلَّم فقط مقصد الله عن طريق الممارسة، لكنه تعلَّم أيضًا الرغبة والعلم اللذين يقوم عليهما ذلك المقصد. وسوف يضيف الطالب ذلك المقصد، وتلك الرغبة، وذلك العلم، إلىٰ صورته الشاملة لما في نفس الله.

وعلىٰ هذا النحو، يمكن بناء صورةٍ شاملةٍ متسقةٍ لما في نفس الله بناءً تدريجيًّا يزداد تفصيلًا، وتتضمَّن تلك الصورة العلمَ المُكتسَب من الطرق الثلاثة للتعلُّم: التعلُّم عن طريق النصوص، والتعلُّم عن طريق المشاهدة، والتعلُّم عن طريق الممارسة. وسوف أبيِّن أنَّ جميع هذه الطرق الثلاثة تشكِّل البنية التعليمية الإسلامية في الأزهر ودار العلوم. وبهذه الطرق، يكتسب الطلاب في الأزهر ودار العلوم صورةً شاملةً متسقةً لما في نفس الله تزداد تفصيلًا بالتدريج، وهي في الوقت نفسه صورةٌ شاملةٌ متسقةٌ لنظام أحكام الشريعة تزداد تفصيلًا بالتدريج.

١٢- الخاتمة

في الصفحات السابقة، رسمتُ بعض الأفكار الأوَّليَّة المتعلِّقة بكيفية الجمع بين نظرية الهرمنيوطيقيا ونظرية الممارسة؛ لتيسير تحليل التقاليد الثقافية والقانونية والدينية (ولا سيَّما تلك التي تحتوي علىٰ قواعد وأحكام). وكانت حجتي الأساسية هي أنَّ العلم بالقواعد والأحكام يكون في العديد من التقاليد علمًا بالعقل أو بالصفات النفسية (أي المقاصد والمعتقدات والرغبات). تلك الصفات النفسية تسبِّب سلاسلَ من الآثار، وتلك الآثار هي علاماتٌ وأماراتٌ علىٰ الصفات النفسية التي سبَّبتها. ومن الممكن توليفُ صورةٍ شاملةٍ متسقةٍ عن العقل من آثاره/علاماته (أي من الآثار/العلامات التي سبَّبتها الصفات النفسية). ويُعَدُّ هذا النمط من التحليل بديهيًّا حدسيًّا، فإننا نقوم بهذا النمطِ من التحليل عندما نؤلِّف صورةً شاملةً متسقةً لعقل الجنرال من أفعال جنوده الانقيادية (لأنَّ تلك الأفعال تُعَدُّ آثارًا/علاماتٍ سبَّبتها الصفات النفسية للجنرال). ونحن هنا «نقرأ»/«نفسِّر» جيشًا لا «نصًّا». وبالمثل، فإننا نقوم بهذا النمطِ من التحليل عندما نؤلِّف صورةً شاملةً متسقةً لما في عقل الملك عن طريق أفعال الطاعة الانقيادية لرعيته (أو الخالق وأفعال عباده كالنبي ﷺ والعلماء المسلمين). وكما أوضحنا سابقًا، فغالبًا ما يرتبط هذا النمط من التحليل بطرقٍ معيَّنة من التعلُّم (مثل: التعلُّم عن طريق النصوص، والتعلُّم عن طريق الملاحظة، والتعلُّم عن طريق الممارسة). وهذه الطرق تمكِّن الطالبَ من توليف صورةٍ شاملةٍ متسقةٍ للعقل.

ومن المسلَّم به أنَّ الكثير من الأفكار التي قدَّمتها تتطلَّب مزيدًا من الشرح والتقييد والتنقيح، وسوف أقوم بذلك في الفصول التالية. وعلاوة علىٰ ذلك، فسوف أطبِّق الأفكار السابقة لتقديم تحليلٍ تاريخيٍّ وإثنوغرافيٍّ للتعليم والفقه الإسلامي، مع التركيز علىٰ مصر الحديثة. وسوف أنتقل الآن إلىٰ التعليم الإسلامي في مصر.

الفصل الثاني
التعليم الديني العالي في مصر الحديثة

في هذا الفصل، أقدِّم تناولًا إثنوغرافيًّا وتاريخيًّا للتعليم الديني العالي في مصر الحديثة.

١- التعليم الديني في مصر في حقبة ما قبل العصر الحديث

تشتهر مصر بالعلوم الدينية منذ قرونٍ عديدة، وعندما تجنَّبت القاهرة الغزو المغولي الذي دمَّر بغداد وأصاب الشام بالشلل في القرن الثالث عشر [الميلادي]، أصبحت ملاذًا للمرجعيات الدينية النازحة، وأصبحت مركزًا علميًّا رئيسًا للعلوم العربية والإسلامية في العصور الوسطىٰ.

كانت القاهرة في العصور الوسطىٰ موطنًا لعددٍ من المؤسسات التعليمية البارزة، ومنها الجامع الأزهر، لكنَّ الأزهر اكتسب مكانته الفريدة بمرور الزمان. وقد شيدت الحكومة الفاطمية الشيعية الجامعَ الأزهر في القرن العاشر [الميلادي]، وبعد ذلك بفترةٍ وجيزةٍ بدأت تقدِّم الرواتب والمساكن للعلماء الذين يدرِّسون فيه. وبحلول القرن الثاني عشر [الميلادي]، أفسح النظام الفاطمي الطريقَ لحكَّام سُنِّيين، فتحوَّل الأزهر إلىٰ مؤسسة سُنِّيَّة، وانتفع من التجديدات والأوقاف الجديدة. لكن مكانة الأزهر لم ترتفع علىٰ غيره من المؤسسات التعليمية المصرية إلَّا في القرن السادس عشر [الميلادي]، بعد قدوم الحكم العثماني. وتقديرًا لمكانة الأزهر الفريدة، أنشأ العثمانيون منصب شيخ الأزهر في نهاية القرن السابع عشر(١). وكان

(١) "Dodge 1961: 82".

يشغل منصب شيخ الأزهر أحد كبار العلماء، وكان يُمنح سلطة قيادة الجامع الأزهر.

عندما غزا نابليون مصر في عام ١٧٩٨م، كان الأزهر يتربَّع علىٰ قمَّة التسلسل الهرمي للتعليم في البلاد. وكانت سمعته العالمية تجذب العلماء من جميع أنحاء العالم. وفي الواقع، ربما كان الأزهر في نهاية القرن الثامن عشر أبرز مؤسسة تعليمية إسلامية في العالم، وكان يتمتَّع بمكانة تساوي علىٰ الأقل مكانة السليمانية في إسطنبول، والقرويين في فاس، والزيتونة في تونس. ومن ناحية أخرىٰ، لا ينبغي أن تؤدي الشهرة المرتبطة بتلك المؤسسات إلىٰ المبالغة في تقدير نطاق عملياتها؛ ففي حقبة ما قبل العصر الحديث، لم يعرف العالم الإسلامي شيئًا يقارب -من حيث الحجم والتنظيم- إحدىٰ الجامعات الأوروبية الحديثة. فحتىٰ الأماكن الأكثر شهرةً في العالم آنذاك كانت -بالمعايير المعاصرة- صغيرةً إلىٰ أبعد حدٍّ. وفي حوالي عام ١٨٠٠م، كان يدرِّس في الأزهر ما بين أربعين إلىٰ ستين معلِّمًا، وكان يخدم ما بين ألف وخمسمائة إلىٰ ثلاثة آلاف طالب[1]. وبسبب صغر حجمه، لم يعرف الأزهر ولا غيره من مراكز التعليم الأخرىٰ أيَّ شيء يشبه أساليب التعليم الجماعي وأشكال التنظيم البيروقراطي التي تميِّز التعليم الحديث. فلم يكن في الأزهر إجراءاتُ قبولٍ رسمية، ولم يكن الطلاب يقسَّمون إلىٰ صفوفٍ وفقًا لأعمارهم، ولم يكن فيه أقسام أو فصول دراسية، وكذلك لم يكن فيه منهج دراسيٌّ موحَّد، ولا اختبارات دوريَّة لتقييم الطلاب، ولم يكن يقدِّم شهادة مؤسسية في صورة درجة جامعية أيضًا.

كان الطلاب يُعِدُّون أنفسهم عن طريق الالتحاق بالكتاتيب (جمع كُتَّاب) قبل القدوم إلىٰ الأزهر ومؤسسات التعليم العالي الأخرىٰ. وفي أثناء تعلُّمهم للقرآن، كان الطلاب يكتسبون أيضًا مهارات القراءة الأساسية، وكان بعضهم يتعلَّم الكتابة أيضًا. وكانت الكتاتيب تقبل النساء أيضًا، لكن

(١) "Gesink 2010: 41".

حضورهنَّ في حقبة ما قبل العصر الحديث كان أمرًا نادرًا[1]. ولم يكن مقدَّرًا لخريجي الكتاتيب بالضرورة أن يصبحوا علماء دين، بل كان من المعتاد للطلاب الذين يمضون بعض الوقت في الكُتَّاب أن يمتهنوا مهنًا أخرىٰ، وغالبًا ما كانوا يمتهنون مهنة آبائهم[2].

لم يكن دخول الكُتَّاب مقصورًا علىٰ سنٍّ معينة، وغالبًا ما كان الطلاب يبدؤون الدراسة فيه بين سِنِّ الخامسة والعاشرة. كما أنَّ الزمن اللازم لحفظ القرآن بأكمله كان يعتمد علىٰ قدرات الطالب وحماسِهِ والسِّنِّ التي التحق بالكُتَّاب فيها، فكان حفظ القرآن يمكن أن يستغرق ما بين سنتَيْن إلىٰ ستِّ سنوات[3]. ولمَّا كان الطالب يمكن أن يتمَّ تعليمه في الكُتَّاب في مرحلة عمرية مبكِّرة، كان من المعتاد أن يشرع الخريجون في التعليم العالي في سِنِّ المراهقة المبكِّرة، بل في سِنِّ الثامنة أو التاسعة أحيانًا. وفي القرن الثامن عشر، كان الطلاب في ذلك العمر يبدؤون دراستهم في الأزهر[4].

كان التعليم في الأزهر يتمحور حول الحلقات الدراسية غير الرسمية، التي تُعَدُّ استمرارًا لنمط التعليم الذي يمكن اقتفاء أثره إلىٰ الأزمنة الإسلامية المبكِّرة[5]. وكانت كلُّ حلقة دراسية يترأسها شيخ معيَّن، حيث يجلس الشيخ علىٰ مقعده أو علىٰ بساطٍ من جلود الأغنام، مسندًا ظهره إلىٰ الحائط أو إلىٰ أحد أعمدة المسجد العديدة[6]، ويجلس الطلاب علىٰ الأرض أمامه في دائرة أو حلقة. وتختلف الحلقات اختلافًا واسعًا من حيث حجمها، وعادةً ما كانوا يجتمعون عدة مراتٍ في كل أسبوعٍ وفقًا لجدولٍ غير صارم.

---

(١) "Heyworth-Dunne 1939: 14".

(٢) "Heyworth-Dunne 1939: 6-7".

(٣) قدَّم الباحثون تقديراتٍ مختلفةً للمدَّة التي يستغرقها الطالب في حفظ القرآن، انظر مثلًا:
"Heyworth-Dunne 1939: 2; Aroian 1983: 7; Khafājī 1987, 1:128".

وانظر أيضًا:

"Eickelman 1978: 493".

(٤) "Heyworth-Dunne 1939: 36; Eccel 1984: 126".

(٥) "Melchert 2004".

(٦) "Heyworth-Dunne 1939: 39".

لكنَّ الدراسة لم تكن خاضعةً لأي تنظيم زمنيٍّ محدَّد، فلم يكن هناك خطَّة معيَّنة تعيِّن تدريسَ شيء مخصوصٍ أو تَعيِّن الزمن اللازم لإتمامه، بل كان الشيخ حرًّا في تدريس المواد علىٰ النحو الذي يريده.

وكانت الحلقات الدراسية مفتوحةً للعامَّة، حيث يمكن لأي شخصٍ أن يحضر فيها. وكان الطلاب ينتقون ويختارون بين الدروس المتاحة وفقًا لاهتماماتهم، كما كانوا يقرِّرون المدَّة التي يرغبون في قضائها مع أي معلِّم.

في القرن الثامن عشر، كانت الدروس في الأزهر تُعقَد فقط في ستة أشهر تقريبًا من العام، وكانت هناك عطلة طويلة مدتها ثلاثة أشهر، تمتدُّ خلال شهر رمضان، بالإضافة إلىٰ ثلاث عطلاتٍ أخرىٰ -مدَّة كل منها شهر- للمناسبات الدينية المختلفة[١]. ولم يكن هناك جدول زمنيٌّ محدَّد لإتمام الفرد لدراساته. ويقدِّر هاي وورث-دون أنَّ الطالب الجادَّ كان يمكنه إتمام جميع الكتب العامَّة خلال ثمانٍ إلىٰ عشر سنوات، لكنه أشار إلىٰ أنَّ بعض الطلاب كان يترك الدراسة بعد كتابَيْن أو ثلاثة كتبٍ فقط. كما كان يُسمَح للطلاب بالدراسة إلىٰ أجل غير مُسَمَّىٰ[٢]، ولم يكن يُفترَض أن يتوقَّف الشخص عن متابعة دراسته إذا تولَّىٰ بعض مسؤوليات التدريس. وكان علىٰ الطامحين في المراتب العليا والطبقات الرفيعة للعلماء أن يقضوا حياتهم بأكملها في الدراسة[٣].

كانت الحلقات الدراسية تدرِّس عددًا من الموضوعات المختلفة، وكان من أهمها[٤]: (١) التجويد، (٢) تفسير القرآن، (٣) الحديث الشريف،

---

(١) "Heyworth-Dunne 1939: 37".

(٢) "Heyworth-Dunne 1939: 37".

(٣) "Lane 2005 [1836]:214".

(٤) للاطلاع علىٰ قائمة أكثر تفصيلًا، انظر:

"Heyworth-Dunne 1939: 41-42".

وللاطلاع علىٰ مناقشة للموضوعات التي كانت تدرَّس في التعليم الإسلامي في القرون الوسطىٰ، انظر الفصل الثاني من كتاب «Makdisi 1981». وانظر أيضًا: «Berkey 1992, Chapter 3».

(٤) الفقه، (٥) أصول الفقه، (٦) التوحيد، (٧) النحو، (٨) الصرف، (٩) البلاغة، (١٠) المنطق.

طوال القرن الثامن عشر، كانت المؤسسات التعليمية الوحيدة في مصر هي المؤسسات الدينية. وكانت الكتاتيب تقدِّم التعليم الأساسي، أما الدراسات الأعلىٰ من ذلك فكانت تتمُّ في الكليات أو المساجد المختلفة. وكما ذكرنا سابقًا، فقد كان الأزهر أشهر تلك الأماكن. ولم يكن التعليم في مستوياته الدنيا أو العليا يخضع لأي نوعٍ من التنظيم المركزي، بل كانت كل مؤسسةٍ مستقلةً نوعًا ما في عملها.

كان الغالبية العظمىٰ من المصريين من الأُمِّيين. ولذلك كان خريجو التعليم الديني -بسبب تعلُّمهم ودراستهم الشرعية الفقهية- العمود الفقري للإدارة الحكومية الموجودة آنذاك. فكانوا يشغلون جميع مناصب الموظفين والكَتَبة والقضاة تقريبًا. كما عملوا في التدريس، وأداروا المساجد، وأشرفوا علىٰ أداء الشعائر الدينية. وكان علماء الدين يتفاوتون فيما بينهم من حيث الثروة والمكانة. لكنَّهم في الجملة كانوا في حالةٍ ماليَّة جيدة إلىٰ حدٍّ كبير، واحتلوا مكانهم في قمَّة المجتمع[١].

٢- تحديث التعليم

طوال حقبة العصر الحديث، واجهت المجتمعات الإسلامية القوة السياسية والعسكرية والاقتصادية المتفوِّقة للمجتمعات الأوروبية. ومنذ القرن السابع عشر فما بعده، وسَّعت المجتمعات الأوروبية بثباتٍ سيطرتَّها علىٰ الشعوب الإسلامية، وهزمت جيوشها واستولت علىٰ الأراضي والموارد المحليَّة. وقد حاولت الدول الإسلامية في كفاحها من أجل البقاء أن تقضي علىٰ هذا الخللِ في القوة عن طريق استنساخ البنية التحتية الاقتصادية والاجتماعية للغرب؛ فاستوردت منها أساليب الحكم والتنظيم والإنتاج.

(١) "Crecelius 1972; Sayyid-Marsot 1972; Skovgaard-Petersen 1997: 40".

وكان النجاح في هذه المجالات يتطلَّب أشكالًا جديدة من المعرفة والعلوم والخبرة. ولذلك أصبحت الإصلاحات التعليمية يُرَىٰ أنَّها ضرورةٌ ملحَّة.

وكانت الدولة العثمانية في طليعة الجهود المبذولة لإصلاح التعليم وفقًا للخطوط الأوروبية. وبحلول أواخر القرن الثامن عشر، افتتح العثمانيون الأكاديميات علىٰ الطراز الغربي للهندسة العسكرية. وفي القرن التاسع عشر، أنشؤوا معاهدَ وكلياتٍ للترجمة والطب والعلوم العسكرية والإدارة المدنية والقانون.

أدت الحملة الفرنسية لنابليون (١٧٩٨-١٨٠١م) إلىٰ إحداث هزَّة في مصر، فوضعتها علىٰ مسار العثمانيين نفسِه. وعلىٰ الرغم من أنَّ الاحتلال الفرنسي كان مؤقتًا، فإنه كشف عن مدىٰ التفوُّق العسكري الأوروبي. ثم ملأ محمَّد علي شغورَ السلطة الذي خلفه رحيل نابليون عن مصر، وامتدَّ حكمه من عام ١٨٠٥م إلىٰ عام ١٨٤٨م. ومع أنَّ مصر كانت من الناحية الرسمية مقاطعةً تابعةً للدولة العثمانية، فقد حكمها محمَّد علي حكمًا مستقلًّا من الناحية العملية. وكانت أولويته هي إنشاء جيشٍ مماثلٍ لجيش نابليون، باستيراد التقنيات والتكنولوجيا الغربية، واستعمال الأساليب الإدارية الغربية لتعظيم القدرة الإنتاجية للاقتصاد الوطني. وسعىٰ محمَّد علي إلىٰ إيجاد الموظفين اللازمين لتنفيذ مشروعه، عن طريق خلق قوة عاملة أصلية، تكون مدرَّبةً علىٰ أشكال المعارف والعلوم الأوروبية. وكان هذا يستلزم إعادة هيكلة التعليم المصري.

وبدلًا من إصلاح الأزهر أو غيره من المؤسسات القائمة، اختار محمَّد علي أن ينشئ نظامًا موازيًا علىٰ الطراز الأوروبي. فشرع في افتتاح مدارس جديدة للتعليم المتقدِّم العسكري (١٨١٦م)، والهندسة (١٨٢٠م)، والعلوم البيطرية (١٨٢٧م)، والطب (١٨٢٧م)، والإدارة المدنية (١٨٢٩م)، والترجمة (١٨٣٦م).

وبعد فترة ركودٍ وجيزة، شهدت الجهود المبذولة لبناء بنية تحتية تعليمية علىٰ الطراز الأوروبي دفعةً جديدةً علىٰ يد الخديوي إسماعيل (حفيد محمَّد

علي)، الذي كان ملتزمًا بإعادة تشكيل مصر على الصورة الأوروبية. فشهدت الستينيات والسبعينيات من القرن التاسع عشر بدايات نظامٍ وطنيٍّ للمدارس الابتدائية. وكان الهدف من تلك المدارس هو توسيع نطاق التعليم الأساسي بين المواطنين، فكانت تجسِّد بديلًا «حديثًا» لنوع التعليم الموجود في المؤسسات الدينية، كالأزهر.

في عام ١٨٨١م، احتلَّ البريطانيون البلاد، وبدأت حقبة من الحكم الاستعماري. وفي حين ظلَّت الملكيَّة في مكانها، كانت السلطة النهائية في يد السلطات البريطانية. ثم تحقَّق الاستقلال عن البريطانيين في الخمسينيات من القرن العشرين، ومنذ ذلك الحين تعاقبت على حكم مصر سلسلةٌ من الأنظمة العسكرية. ففي عهد جمال عبد الناصر، كانت الحكومة المصرية ملتزمةً أيديولوجيًّا بالقومية العربية والاشتراكية. وبعد وفاة عبد الناصر في عام ١٩٧٠م، تولَّى أنور السادات السلطة، وحوَّل الأُمَّةَ لتدخل في دائرة النفوذ الأمريكي. وفي عام ١٩٨١م، اغتال المتشدِّدون الإسلاميون السادات، وخلفه نائبه حسني مبارك.

حافظ مبارك على علاقات مصر الوثيقة مع الولايات المتحدة، وظلَّ يحكمها حتى أوائل عام ٢٠١١م، ثم اندلعت احتجاجاتٌ شعبية كبيرة في الشوارع في الخامس والعشرين من يناير، واستمرَّت لمدة ثلاثة أسابيع حتى أجبرته على التنحي. وفي أعقاب هذه الأحداث، اتُّخِذت خطوات نحو التحول الديمقراطي. فساد الإسلاميون واكتسحوا أولَ انتخاباتٍ برلمانية ورئاسية في البلاد. ولكنَّ الجيش -بناءً على طلبٍ من القوى الليبرالية العلمانية وعناصر من نظام مبارك- قام بتغيير السلطة في منتصف عام ٢٠١٣م، وشرع الجيش في مواجهة المعارضين. واستهدفت تلك المواجهة في المقام الأول المتظاهرين الإسلاميين والشخصيات السياسية، لكنها امتدَّت في النهاية إلى المجموعات الأخرى، ومن بينها الناشطون الليبراليون والعلمانيون، الذين كانوا يرون أن تدخُّل الجيش قد تجاوز حدَّه. وفي منتصف عام ٢٠١٤م، أُجريت انتخاباتٌ رئاسية، فأصبح الجنرال عبد الفتاح السيسي الحاكمَ الجديد لمصر.

كانت السلطات البريطانية الاستعمارية، وكذلك الحكومات العسكرية في حقبة ما بعد الاستعمار، ملتزمةً بتحديث البلاد علىٰ أُسس غربية. وتضمَّن هذا -كما سنرىٰ- برنامجًا واعيًا لنشر الممارسات الثقافية الغربية. ففي مصر، برز التعليم علىٰ الطراز الأوروبي ليصبح الأداة الرئيسة لتقديم الممارسات الثقافية الغربية ونشرها بين عامَّة الناس؛ ومع وضع هذا الهدف في الاعتبار، واصلت سلطات الدولة التوسُّعَ المستمر في النظام التعليمي في مصر علىٰ مدار القرن العشرين.

في عام ١٩٠٨م، أُنشِئت أول جامعة حديثة في مصر، وهي الجامعة المعروفة الآن باسم جامعة القاهرة[١]. وقد صُمِّمت جامعة القاهرة علىٰ الخطوط الأوروبية، وأريد لها أن تكون مؤسسةً علمانيةً بلا هوادة[٢]. وفي الأربعينيات من القرن العشرين، بدأت الدولة المصرية في التوسُّع السريع وزيادة أعداد الجامعات العامَّة الحكوميَّة علىٰ الطراز الأوروبي، فأسَّست جامعة الإسكندرية في عام ١٩٤٢م، وجامعة عين شمس في عام ١٩٥٠م، وجامعة أسيوط في عام ١٩٥٧م. كما أسَّست سبع جامعاتٍ أخرىٰ في السبعينيات، وكانت موزَّعةً علىٰ المراكز السكَّانية في البلاد. في بداية القرن العشرين، كان التعليم العالي مقتصرًا علىٰ النخبة، فكان الهدف من التوسُّع السريع للنظام الجامعي هو إتاحة التعليم العالي لجميع الطبقات الاجتماعية. وفي عام ١٩٦٢م، أصبح التعليم الجامعي مجانًا تمامًا[٣].

يقدِّم التناول السابق شجرةَ أنسابٍ تقريبية لنظام التعليم العام في مصر، منذ بدايته في أعقاب الغزو النابليوني حتىٰ يومنا هذا. إذن، ما الذي حدث للتقاليد الأصلية القديمة للتعليم الديني الذي بُني النظام الأوروبي إلىٰ

(١) وكانت تُعرَف عند تأسيسها باسم «الجامعة المصرية»، ثم سُميت «جامعة فؤاد الأول» بعد ذلك.

(٢) "Reid 1990: 31".

(٣) "Reid 1990: 110".

جواره؟ وللإجابة عن هذا السؤال، يجب أن نرجع إلىٰ الإصلاحات الأولىٰ التي بدأها محمَّد علي في أوائل القرن التاسع عشر.

في حقبة ما قبل العصر الحديث، كانت جميع مؤسسات التعليم الديني في مصر تُموَّل عن طريق الأوقاف (جمع وَقْف). وكثيرًا ما كان الحكَّام والأثرياء يوقفون الأراضي الزراعية والممتلكات التجارية للإنفاق علىٰ مؤسساتٍ دينية بعينها، وعندما يوقف العقار علىٰ المؤسسة المعيَّنة فإنَّ رِبْحَهُ ورِيعَهُ يظلُّ يدعم المؤسسة إلىٰ الأبد. وجرت العادة أن يشرف علماء الدين علىٰ إدارة الأوقاف وإيراداتها، وكانت هذه الإيرادات تُستخدم في توفير الرواتب والأطعمة والسكن والحاجات الضرورية الأخرىٰ للطلاب والمُدرِّسين المنتسبين إلىٰ المؤسسة، مما سمح لهم بتكريس وقتهم للتعلُّم الديني، بدلًا من العمل. واستُخدمت الأموال المتبقية في الإنفاق علىٰ الموظفين غير الأكاديميين وصيانة المرافق ونحو ذلك. وفي الأزهر، كانت رواتب المعلِّمين والطلاب تُصرَف خبزًا في المعتاد، فكانوا يأكلون بعضَهُ ويقايضون ببقيته[١].

عندما غزا نابليون مصر، كانت الأوقاف المخصَّصة للأزهر هي الأوسع والأربح في مصر[٢]. وقد أدىٰ وجود مصدر مستقل لتمويل الأزهر وغيره من مؤسسات التعليم الديني إلىٰ عزلهم -جزئيًّا- عن الضغوط السياسية الخارجية. ولكن منذ عهد محمَّد علي، بدأت الحكومة في مَركَزة المؤسسة الدينية بسرعة، ووضعتها تحت سيطرة الدولة. وقد قامت بذلك بالسيطرة علىٰ الأوقاف المخصَّصة لتلك المؤسسات. فأمَّا المؤسسات الصغيرة فقد توقَّف تمويلها وانهارت بسبب الإهمال، وأما المؤسسات الأكبر حجمًا -كالأزهر- فلم يعُد في إمكانها الوصول مباشرةً إلىٰ إيرادات الأوقاف، لكنَّها أصبحت تتلقَّىٰ الأموال من الحكومة. وعندما تحكَّمت الدولة في التمويل اكتسبت القدرة علىٰ اشتراط قبول مختلف جوانب برنامج

(١) "Sayyid-Marsot 154-155".

(٢) "Gesink 2010: 10".

التحديث قبل تقديم الدعم المالي، لكنَّها لم تمارس هذا النوع من الضغط علىٰ الفور.

ومع ذلك، كانت الدولة لا تزال في حاجةٍ إلىٰ بعض المهارات التي كانت مرتبطةً بالتعليم الديني، كاللغة العربية والفقه الإسلامي. وبسبب مقاومة العلماء في الأزهر لجهود تحديث التعليم الديني، فقد شرعت الدولة في إنشاء مؤسساتٍ موازية جديدة. فأسَّست دار العلوم في عام ١٨٩٢، لتخريج معلِّمي اللغة العربية، القادرين علىٰ تدريس مناهج اللغة في النظام المدرسي الوطني الجديد. وفي عام ١٩٠٧م، أسَّست مدرسة القضاء الشرعي، بهدف تخريج أفراد يعملون في الجهاز القضائي. وكانت الحاجة إليهم قائمةً لإدارة الأجزاء التي ظلَّت دينيةً بطبيعتها في النظام القانوني (مثل قوانين الأحوال الشخصية). وقد جمعت كلتا المؤسستَيْن بين التخصُّصات الدينية التقليدية والموضوعات الجديدة غير الدينية. وكان الطلاب يدرسون في فصولٍ دراسية باستخدام أساليب التدريس الغربية. لم تستمر مدرسة القضاء الشرعي لمدَّة طويلة قبل حلِّها، لكنَّ دار العلوم -من ناحية أخرىٰ- استطاعت الحفاظ علىٰ أهميتها حتىٰ يومنا هذا.

منذ أواخر القرن التاسع عشر، شرعت الدولة في فرض الإصلاحات داخل الأزهر نفسه. ففي عام ١٨٧٢م، وُضِع منهج ثابت، ووضعت امتحانات موحَّدة أدت إلىٰ إيجاد شهادة مؤسسية. وفي عام ١٩٣٠م، أُنشِئت كليات دينية محدَّدة، وقد أُسِّست تلك الكليات في مبانٍ جديدة بُنِيت إلىٰ جوار الجامع الأزهر؛ وفي الوقت نفسه، نُقِلت الدروس من الجامع إلىٰ هذه المباني الجديدة. لكنَّ أكبر التغييرات لم تأتِ إلَّا بعد الاستقلال الوطني في الخمسينيات. ففي محاولةٍ لدفع الأزهر إلىٰ العصر الحديث، قدَّمت الدولة سلسلةً من الإصلاحات الشاملة في عام ١٩٦١م[١]. فأُنشِئت مجموعة كاملة من الكليات غير الدينية، إلىٰ جانب الكليات المخصَّصة للتخصُّصات الإسلامية. كما خُفِّفت مناهج الدراسات الإسلامية نفسها

---

(١) "Zeghal 1999".

لإفساح المجال للموضوعات غير الدينية، وتحوَّلت إدارة الأزهر ليتولَّاها أفراد ذوو خلفية تعليمية غربية.

تزامن إصلاح التعليم في الجامع الأزهر مع حركاتٍ تطالب بإصلاح الفقه الإسلامي التقليدي، فقد كان الفقه الإسلامي التقليدي يدور حول تقليد العلماء السابقين. وفي حقبة ما قبل العصر الحديث، كانوا يفترضون أن العلماء المسلمين الأوائل هم الأكثر درايةً بنصوص الوحي من المتأخرين، ومن ثَمَّ قلَّد هؤلاء المتأخرون اجتهادات الأوائل في النصوص. هذا الإذعان للعلماء السابقين يُعرَف باسم «التقليد». ولأسبابٍ سوف نبيِّنها لاحقًا، اختُص بذلك التقليد -في الإسلام السُّني- أربعة أئمَّة من العلماء الأوائل ومُنِحوا أهميَّة خاصَّة: أبو حنيفة (ت: ٧٦٧م)، ومالك (ت: ٧٩٥م)، والشافعي (ت: ٨٢٠م)، وابن حنبل (ت: ٨٥٥م). ومُنِح كل واحدٍ منهم لقب «الإمام»، ولُقِّبوا معًا بالأئمَّة الأربعة. وكل إمام منهم أنتج -بعد الاجتهاد في نصوص الوحي- مجموعةً من الأقوال في الفقه والشريعة الإسلامية. ويُعرَف مجموع الأقوال الفقهية لكل إمامٍ بالمذهب الفقهي. ولذلك يعترف الإسلام (السُّني) بأربعة مذاهب أسَّسها هؤلاء الأئمَّة الأربعة، فيعتمد المذهب الحنفي علىٰ أقوال الإمام أبي حنيفة، والمذهب المالكي علىٰ أقوال الإمام مالك، والمذهب الشافعي علىٰ أقوال الإمام الشافعي، والمذهب الحنبلي علىٰ أقوال الإمام ابن حنبل. ويُعَدُّ هذا العرض إفراطًا في التبسيط، لكنه يكفي في الوقت الحالي. ومنذ القرن العاشر [الميلادي] تقريبًا، أصبح المسلمون ينتسبون إلىٰ أحد المذاهب الفقهية، ويقلِّدون أقوال مؤسِّسيها، فأتباع المذهب الشافعي مثلًا كانوا يقلِّدون أقوال الشافعي.

وفي الجملة، تتفق أصول المذاهب الأربعة مع الأخذ في التفسير الظاهر الحرفي للقرآن والحديث، ومع ذلك فإنَّ الخلافات بينها ليست هيِّنةً. وفي الجملة أيضًا، يرىٰ أنصار كل مذهبٍ أن إمامهم إذا خالف المعنىٰ الظاهر للنصِّ فلا يكون هذا إلَّا من أجل سبب وجيه ولا بدَّ، وربما لا يعلم المتأخرون هذه الأسباب في جميع الأحوال، ومع ذلك فعليهم أن

يتمسكوا بتقليد أئمتهم. وسوف أشير إلىٰ هذا الموقف المتمذهب الشامل -كما هو موجود في العصر الحديث- باسم التيار «التقليدي». وسوف أقدِّم لاحقًا تحليلًا أعمقَ وأكثر تفصيلًا للتيار التقليدي، بالاعتماد علىٰ نظرية الهرمنيوطيقيا ونظرية الممارسة.

ارتبط ظهور المعارضة الكبيرة للتيار التقليدي في السياق المصري بثلاثة من علماء الدين المسلمين: جمال الدين الأفغاني (١٨٣٩-١٨٩٧م)، وتلميذه محمَّد عبده (١٨٤٩-١٩٠٥م)، وتلميذه رشيد رضا (١٨٦٥-١٩٣٥م). ويمكن إيجاز قصَّة هؤلاء الثلاثة بنوعٍ من التبسيط كما يلي: كان الأفغاني يشعر بقلقٍ عميقٍ بسبب التهديد الذي تمثِّله الإمبريالية الأوروبية علىٰ العالم الإسلامي، وأصبح يعتقد أن تفوُّق الأوروبيين يرجع إلىٰ أفكارهم الليبرالية، فقد مكَّنتهم تلك الأفكار من تحقيق التقدُّم العلمي وإقامة النماذج الليبرالية من الحكم. فالمسلمون في نظر الأفغاني لن يمكنهم اكتساب القوة الكافية للدفاع عن أنفسهم ضد أوروبا، إلَّا إذا أخذوا بتلك الأفكار الليبرالية. ولذلك دعا الأفغاني إلىٰ مفهوم الإسلام الإصلاحي الجديد، الذي يجمع بين الأفكار الليبرالية ويوفِّق بينها وبين العقائد الدينية التقليدية. ولم يكن الأفغاني نفسه علىٰ يقينٍ من كيفية تحقيق ذلك التوفيق، ونتيجةً لذلك كان موقفه تجاه كلٍّ من الإسلام والليبرالية معقَّدًا ومتناقضًا.

وعلىٰ الرغم من مولده في فارس ونشأته الشيعية، فإنَّ الأفغاني ارتحل في نطاقٍ واسعٍ من الأراضي الإسلامية السُّنية. ولكي يندمج فيها أخفىٰ أصولَه، وقدَّم نَفسَه علىٰ أنه سُنِّيٌّ من أفغانستان. وفي عام ١٨٧٢م، اتصل الأفغاني بطالبٍ أزهريٍّ شابٍ يُدعىٰ محمَّد عبده، فضمَّه إلىٰ دائرته وبطانته، وساعد علىٰ تعريفه بالأفكار الليبرالية. وكان محمَّد عبده -كالأفغاني- معارضًا بشدَّة للإمبريالية الأوروبية؛ ولذلك كان له دورٌ بارزٌ في الثورة العرابية المصرية (١٨٧٩-١٨٨٢)، التي سعت إلىٰ الحدِّ من النفوذ البريطاني والفرنسي في البلاد. وفي عام ١٨٨٢، أخمد البريطانيون التمرُّد ونُفي محمَّد عبده من مصر. وفي عام ١٨٨٤، سافر إلىٰ فرنسا لينضم إلىٰ الأفغاني في إصدار مجلة «**العروة الوثقىٰ**». وقد كانت هذه المجلة تروِّج

لأفكار الأفغاني، وكانت تدين العدوان الإمبريالي علىٰ المسلمين. وإلىٰ جانب وصاية الأفغاني وتأثيره، فإنَّ الوقت الذي أمضاه محمَّد عبده في أوروبا أقنعَهُ بضرورة التوفيق بين الإسلام والأفكار الليبرالية المتعلِّقة بالحكم والتقدُّم العلمي. ومع ترسُّخ إعجاب محمَّد عبده بأوروبا الليبرالية، ازداد نَقْدُهُ للتعليم التقليدي غير الليبرالي في الأزهر. وقد قال محمَّد عبده لاحقًا: «إذا كان لي حظٌّ من العلم الصحيح . . . فإنني لم أحصِّله إلَّا بعد أن مكثتُ عشر سنين أكنس من دماغي ما علق فيه من وساخة الأزهر، وهو إلىٰ الآن لم يبلغ ما أريد له من النظافة»[1].

وعلىٰ الرغم من تطلُّعاتها العظيمة، فإنَّ مجلة «**العروة الوثقىٰ**» لم يكن لها أثر يُذكر في حقيقة الموقف السياسي للمسلمين. ونتيجةً لذلك، أصيب محمَّد عبده بالإحباط من النزعة المعادية للإمبريالية عند الأفغاني، ورأىٰ أنها غير مُجدية. وأصبح محمَّد عبده في النهاية يعتقد أن المسلمين في مصر سيحتاجون إلىٰ تحمُّل فترة من الحكم الإمبريالي الأوروبي، بل رأىٰ أنهم يمكنهم الاستفادة من ذلك؛ وذلك لأنَّ الحكم البريطاني وعدَ بتحقيق تنمية اقتصادية وتكنولوجية قيِّمة، كما أنَّ أثر البريطانيين في المسلمين قد يساعد في إدخال الأفكار الليبرالية في تقليدهم الديني. وفي عام ١٨٨٨، عاد محمَّد عبده إلىٰ مصر، وشقَّ طريق الإصلاح الديني الإسلامي.

يصف محمَّد عبده حياته بأنه كرَّسها لـ «تحرير الفكر من قَيْدِ التقليد»[2]. وهذا عند محمَّد عبده يتضمَّن تركَ تقليد المذاهب الأربعة، إلىٰ جانب أمور أخرىٰ. وبدلًا من التقليد، شجَّع العلماء علىٰ قراءة النصوص واستنباط الأقوال منها بأنفسهم. واجتهد هو نفسه وقال بأقوالٍ جديدة، سعىٰ فيها إلىٰ التوفيق بين الأفكار الليبرالية والعقائدِ الدينية التقليدية.

وفي مجرىٰ حياته، أكسبته عقليته الليبرالية دعمَ العديد من الشخصيات السياسية البارزة. وكان أهم هؤلاء اللورد كرومر، الذي كان أكبر مسؤول

---

(١) "Abduh 2006, 3: 192".

(٢) "Riḍā 2006, 1:(al-Qism al-Awwal) 11".

بريطاني في مصر آنذاك. فقد كانت السياسة الإمبريالية البريطانية تهدف إلىٰ حثِّ غير الأوروبيين علىٰ الأخذ بالثقافة الغربية الليبرالية. وكان كرومر يتبنَّىٰ هذه السياسة، وكتب قائلًا: «يجب إقناع الجيل الجديد من المصريين أو إجباره علىٰ تشرُّب الروح الحقيقية للحضارة الغربية»(١). وكان كرومر يعتقد أن محمَّد عبده قد يكون معينًا علىٰ تحقيق الأهداف البريطانية.

هذا الدعم الذي حصل عليه محمَّد عبده من أصحاب المناصب الرفيعة منحَهُ فرصًا وفيرةً للدعوة إلىٰ أفكاره. فإلىٰ جانب ما حصل عليه من مجالٍ للكتابة في الصحف والمجلات، عُيِّن في لجنة الدولة المسؤولة عن إصلاح التعليم في الأزهر. ثُمَّ تُوِّجت مسيرة عبده بتعيينه مفتيًا للديار المصرية، وهو منصب أُنشئ رسميًّا في أواخر القرن التاسع عشر، وكان يلي منصب شيخ الأزهر في المكانة. وظلَّ عبده في منصب المفتي منذ عام ١٨٩٩م حتىٰ وفاته في عام ١٩٠٥م. وعندما كان مفتيًا، حثَّ محمد عبده المسلمين في الجزائر وتونس علىٰ مسالمة النظام الاستعماري الفرنسي، الذي كان يحتلُّ أرضهم(٢). ولم يكن يعتقد أنَّ المقاومة ستكون غير مجدية وحسب، بل كان يأمل في أن ينتفعوا ببعض فوائد الحكم الفرنسي، علىٰ غرار أَمَله في استفادة المصريين من الحكم البريطاني.

والخلاصة: أنَّ محمَّد عبده -كالأفغاني- كان شخصيةً متحيِّرةً تواجه وضعًا سياسيًّا عسيرًا. وفي صراعه مع هذا الوضع، كان في أحيانٍ مختلفة يعارض الحكم الإمبريالي ويدعو إليه معًا. وكانت رغبة محمَّد عبده في التعاون مع الإمبراطوريات الأوروبية شائعةً إلىٰ حدٍّ ما بين المسلمين في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، فقد عبَّر علماء الدين والمفكِّرون البارزون عن نظرةٍ إيجابيةٍ في الجملة إلىٰ الإمبريالية، ومنهم: السيد أحمد خان (ت: ١٨٩٨م) والسيد أمير علي (ت: ١٩٢٨م) في الهند، وعثمان بن يحيىٰ (ت: ١٩١٣م) في إندونيسيا، والحاج مالك

(١) "Baring 1916, 2: 538".

(٢) "Riḍā 2006, 1:(al-Qism al-Awwal) 871-874".

سي (ت: ١٩٢٢م) وأمادو بامبا (ت: ١٩٢٧م) في السنغال، والسيد الشيخ بن أحمد الهادي (ت: ١٩٣٤م) والحاج عبد المجيد بن زين الدين (ت: ١٩٤٣م) في ماليزيا، وعبد الحميد بن باديس (ت: ١٩٤٠م) في الجزائر، ومحمد الحجوي (ت: ١٩٥٦م) في المغرب. ويحظىٰ أكثر هؤلاء بتقدير المسلمين اليوم، علىٰ الرغم من أنَّ نظرتهم إلىٰ الاستعمار -المرفوضة الآن- قد نُسِيت إلىٰ حدٍّ كبير.

ومن الأهمية بمكانٍ أن يُراعىٰ تعقيد حياة محمَّد عبده؛ لأنَّ صورة محمَّد عبده في ذاكرة العلماء المعاصرين تتَّسم بالانتقائية وبكونها ذات طبيعة سياسية إلىٰ حدٍّ كبير. فالمعارضون لأفكاره يميلون إلىٰ تصويره كالعميل الساذج للإمبريالية الأوروبية، أمَّا مَنْ يميلون إلىٰ أفكاره فيميلون إلىٰ تصويره كالبطل القومي الذي كان يعارض الإمبريالية الأوروبية.

وفي أثناء حياته، انحرفت الجهود الطامحة التي بذلها محمَّد عبده لإصلاح الأزهر بسبب الظروف السياسية غير المواتية، وبسبب معارضة أنصار التيار التقليدي من داخل الأزهر. لكنَّ مقترحات محمَّد عبده ظلَّت تتقدَّم بثباتٍ بعد وفاته، بمساعدة القوىٰ الحكومية المؤيدة لليبرالية، وكذلك الجهود الصحفية الدؤوبة التي بذلها رشيد رضا.

وُلِد رشيد رضا في سوريا العثمانية، واطَّلع علىٰ أفكار محمَّد عبده عند قراءته لمجلة «**العروة الوثقىٰ**». هاجر رشيد رضا إلىٰ مصر لينضم إلىٰ محمَّد عبده، وفي عام ١٨٩٨ أنشأ مجلة «**المنار**»، التي ظلَّ يعمل محررًا لها حتىٰ وفاته. وعن طريق مجلة «**المنار**»، ساعد رضا في نشر آراء محمَّد عبده في جميع أنحاء العالم الإسلامي. وعلىٰ الرغم من أن رشيد رضا تطوَّرت وجهة نظره لتصبح أكثر انتقادًا من محمَّد عبده للحضارة الأوروبية الليبرالية، فقد كانا متفقَيْن علىٰ الرفض القاطع للتقليد.

كما أشرنا سابقًا، فقد عارض علماء الدين في الأزهر في البداية إصلاحات محمَّد عبده. لكنَّ مقاومتهم تراجعت تدريجيًّا بمرور الزمان؛ بسبب التحديات الاجتماعية والاقتصادية الجديدة التي واجهت مجموعة

هؤلاء العلماء. فطوال القرن التاسع عشر، أخذت الثروة والمكانة التي تتمتَّع بها هذه المجموعة في التراجع، وحصل عليها خريجو المدارس ذات الطراز الأوروبي. وبحلول أوائل القرن العشرين، أصبح علماء الدين يواجهون فقرًا متزايدًا ومستقبلًا غامضًا. كما أوضحت الحكومة أنه إذا لم يعاد هيكلة التعليم الأزهري وفقًا للخطوط الأوروبية، فلن يُنظَر بعينِ الاعتبار إلىٰ طلابه في تعيينات الوظائف داخل المدارس والمكاتب الإدارية والقضاء. وخوفًا علىٰ مستقبلهم، أصبح الجيل الصاعد آنذاك من علماء الدين يرىٰ أنَّ قَدْرًا من الإصلاح أصبح ضروريًّا ولا مفرَّ منه.

وهكذا، في العقود التي تلت وفاة محمَّد عبده، أصبح يروِّج لإصلاح الأزهر السياسيون المصريون الليبراليون والاشتراكيون، وسلطات الاستعمار البريطاني، وعلماء الدين ذوو العقلية الليبرالية من داخل الأزهر. وساعدت هذه القوىٰ مجتمعةً علىٰ ضمان تولية المناصب الإدارية العليا للمتعاطفين مع أفكار عبده. ومن بين هؤلاء شخصان لهما أهميَّة خاصَّة، وهما: مصطفىٰ المراغي (١٨٨١-١٩٤٥م)، ومحمود شلتوت (١٨٩٣-١٩٦٣م)[١]. عُيِّن المراغي -وهو تلميذ محمَّد عبده وصديق رشيد رضا- في منصب شيخ الأزهر لفترتَيْن منفصلتَيْن (من عام ١٩٢٨م حتىٰ عام ١٩٢٩م، ومن عام ١٩٣٥م حتىٰ عام ١٩٤٥م). وكان شلتوت يدعم المراغي في أثناء ذلك الوقت، ثم عُيِّن لاحقًا أيضًا شيخًا للأزهر (من عام ١٩٥٨م حتىٰ عام ١٩٦٣م). وكان علىٰ كلٍّ من المراغي وشلتوت مواجهة معارضة التقليديين للإصلاح. وفي حديثه مع السلطات البريطانية، ذكر المراغي أنَّ المعارضة بلغت من شدتها أنه لم يستطع حتىٰ تركيب المراحيض الحديثة؛ لأن التقليديين استشهدوا بالنصوص الكثيرة ضد هذا الإجراء الصحيِّ البسيط[٢]. ولكن علىٰ الرغم من ذلك، فقد اتُّخِذت خطواتٌ حاسمة لتحقيق رؤية محمَّد عبده لإصلاح الأزهر في عهد المراغي وشلتوت.

---

(١) للاطلاع علىٰ أعمالٍ تتناول هذين الشخصَيْن، انظر:
"Lemke 1980; Zebiri 1993; Costet-Tardieu 2005".

(٢) "Costet-Tardieu 2005: 68".

ومع استمرار الإصلاحيين في العمل بأفكار محمَّد عبده، أصبح يكتسب اعترافًا رسميًّا بأنه والدُ الأزهر الحديث. وفي أواخر الأربعينيات من القرن العشرين، تجسَّدت مكانة محمَّد عبده في صورة معماريَّة دائمة، فأُقيمت «**قاعة الإمام محمد عبده**» الشاسعة في الأزهر، لتُستخدم في إقامة الخطب والمؤتمرات الخاصَّة[١].

نجح محمَّد عبده ورشيد رضا -إلىٰ حدٍّ كبيرٍ- في تقويض مرجعية التقليد، وكذلك مرجعية المذاهب الفقهية الأربعة. ونشأ بدلًا من المنهج التقليدي منهجان جديدان في الفقه الإسلامي: «السلفية» و«الوسطية». وسوف أقدِّم لاحقًا تحليلًا مفصَّلًا لهذين المنهجَيْن في ضوء نظرية الهرمنيوطيقيا ونظرية الممارسة، لكنني سأشير الآن إلىٰ بضع ملاحظاتٍ أوَّليَّة.

تدعو السلفية إلىٰ الرجوع إلىٰ نصوص الوحي (أي القرآن والحديث)، ويقترن ذلك بإصرارٍ علىٰ العمل بها بمنهجٍ حرفيٍّ صارمٍ. ومن ثَمَّ ينتقد السلفيون المنهج التقليديَّ لعدم قيامه بهذا، ولا يقبلون الحجَّة القائلة بأنَّ الأئمَّة الأربعة عندهم أسباب مُعتبَرة لترك العمل بخطاب القرآن والسُّنة.

وهذا يقودنا إلىٰ التيار «الوسطي»، والوسطية تعني في اللغة العربية فكرة «الطريق الوسط». وكثيرًا ما تُستخدم كلمة «الوسطية» في الخطابات الإسلامية المعاصرة للدلالة علىٰ مجموعةٍ معيَّنةٍ من علماء الدين، لوصف منهجهم المختار في الشريعة الإسلامية (المدرسة الوسطية)[٢]. وسوف أطلق علىٰ هؤلاء العلماء: «الوسطيين»[٣].

---

(١) "al-Shinnāwī 1984, 2: 820".

(٢) "al-Qaraḍāwī 2006: 155; al-Qaraḍāwī 1999: 233".

وانظر أيضًا:

"Zeghal 2007: 107-130".

(٣) علىٰ الرغم من تبنِّي هؤلاء العلماء لمصطلح «الوسطية»، فإنهم في الجملة لا يصفون أنفسَهم بصفة «الوسطي».

يدعو الوسطيون أيضًا -كالسلفيين- إلىٰ الرجوع إلىٰ نصوص الوحي، لكنهم خلافًا للسلفيين يرفضون فكرة أن الحرفيَّة هي الصورة الشرعية الوحيدة لتفسير النصّ. فبدلًا من الحرفيَّة، يميل الوسطيون إلىٰ التعدُّدية الذاتية للأقوال، فيرون أن قولَ كل فقيهٍ يحمل شيئًا من الصواب (كل مجتهد مصيب)[1]. وهذا ينطبق أيضًا علىٰ الأقوال التي تخالف خطاب الوحي (وكذلك أقوال المذاهب الأربعة). وعادةً ما يُسوَّغ الخروج علىٰ النصوص بحجَّة أن الأحكام الأصلية لم يكن مقصودًا لها أن يُعمَل بها في الظروف الحالية. ولكن يجب ذكر قيدين مهمَّيْن؛ كي لا تبدو الوسطية أكثر راديكاليةً مما هي عليه حقًّا. **أولًا**: يعتقد الفقهاء الوسطيون أن أحكام العبادات وقوانين الأسرة تشتركان في وضعٍ فقهيٍّ خاصٍّ، فلا يمكن التسامح مع التعدُّدية الذاتية للأقوال في هذين القسمَيْن. **وثانيًا**: ليس الوسطيون مجموعةً موحَّدة، فالمتحرِّرون منهم يقيدون الأخذَ بالأقوال الفقهية التقليدية علىٰ العبادات وقوانين الأسرة، ويرون أن جميع التشريعات علىٰ الطراز الأوروبي في المجالات الأخرىٰ أكثر ملاءمةً للأحوال الحديثة. وعلىٰ الرغم من أنَّ الوسطيين المحافظين يحترمون أقرانهم من الليبراليين، فإنهم يرون أنه يمكن العملُ بالأحكام التقليدية في نطاقٍ أوسع من ذلك بكثير.

وينبغي أن أؤكِّد أن التسميات مثل: «فلان تقليدي»، أو «سلفي»، أو «وسطي»؛ ليست إلَّا إطلاقاتٍ تساعد علىٰ الفهم، لكنَّ تلك المجموعات في الواقع ليست محدَّدةً تحديدًا صارمًا، والوسطيون خاصةً يصعب تحديدهم. فمن الشائع كثيرًا أن يتماهىٰ الوسطيون جزئيًّا مع التيار التقليدي، وفي بعض الحالات -وإن كان ذلك أقلَّ مما سبق- يميل الوسطيون إلىٰ السلفية. وفي مسار حياتهم، قد يتقلَّب العلماء بين هذه المواقف الثلاثة السائدة.

---

(١) في العصر الحديث، أصبح لهذه المقولة الفقهية القروسطية معنىٰ جديد.

٣- مخاوف الحكومات من النزعة الإسلامية

طالما رأىٰ أنصار الحداثة الأوروبية في مصر أنَّ الفهم التقليديَّ للدين يقف عائقًا أمام التقدُّم الوطني. وفي النصف الأول من القرن العشرين، بدا للعديد من المصريين أنَّ الدين يتراجع تراجعًا عميقًا لا رجعة فيه. ولكنَّ السبعينيات من القرن الماضي مثَّلت بداية «الصحوة الإسلامية»، التي أظهر فيها عامَّة الشعب المصري تجدُّد التزامه بالقيم الدينية. هذه الصحوة العامَّة للخطابات الدينية عمَّقت الخطر المتصوَّر للدين في عيون النخبة المصرية المستغربة، وكان الالتزام الديني الظاهر يُرىٰ كعلامة تعارض شرعية النظام وتوجُّهه. كما أنَّ أعمال العنف المتفرقة ضد النظام علىٰ أيدي المتشدِّدين الدينيين، خلال الثمانينيات والتسعينيات، عُدَّت دليلًا علىٰ أن الالتزام الإسلامي شيء يجب تنظيمه بإحكام؛ كي لا ينفجر ويتحوَّل إلىٰ تمرُّد دمويٍّ.

ظلَّت النُّخب المصرية المستغربة -الذين يوصفون عمومًا بالليبراليين- تميل إلىٰ رؤية أنَّ عامَّة الناس رجعيون ومتخلِّفون ثقافيًّا، وأنهم يميلون ميلًا خطيرًا نحو التعصُّب الديني. وعلىٰ الرغم من أنَّهم لا يعارضون «الإسلام» في حدِّ ذاته، فإنَّ صور الإسلام التي لا تتفق مع التحديث -وفقًا للخطوط الغربية- يعدونها تهديدًا عميقًا. وبناءً علىٰ هذا، أيَّد معظم الليبراليين المصريين المسارَ الذي اتخذه الجيش تجاه الحكومة الإسلامية المنتخبة بعد ثورة ٢٠١١م.

ظلَّ التعليم الحكومي أداةً أساسيةً لمواجهة المنظورات الإسلامية التي يُرىٰ أنها تشكِّل خطرًا علىٰ النظام[١]. فيقول حسين كامل بهاء الدين -وزير التعليم في الفترة من عام ١٩٩١م إلىٰ عام ٢٠٠٤م-: «الجانب الأول من السياسة التعليمية الجديدة هو أنَّ التعليم مسألة أمن قومي»[٢]. فالتعليم

---

(١) "B. Cook 2000".

(٢) نقلًا عن:

"Herrera 2006: 29".

يجب أن يغرس فهمًا للدين لا يولِّد عداءً للنظام وأهدافه، وتقع في قلب هذه الجهود الحملة المستمرة لتغيير السمات المميزة للكتابات الدينية.

تكفل الحكومة المصرية أن تكون جميع مؤسسات التعليم الديني التي تسيطر عليها الدولة تنتمي إلىٰ التيار الوسطي. وأهمُّ تلك المؤسسات الأزهر، ثم دار العلوم. وفي إدارة المحتوىٰ المنهجي للتعليم الإسلامي، يجب الموازنة بين اعتباراتٍ مختلفة. فمن ناحية، ترغب الدولة في إضفاء شرعية دينية علىٰ مشروعاتها التغريبية والتحديثية، وسوف يساعد غرس احترام القيم الليبرالية الغربية في تحقيق هذا الهدف. ومن ناحية أخرىٰ، قد تؤدي المبالغة في دفع المحتوىٰ التعليمي في اتجاه ليبراليٍّ إلىٰ تشويه سُمعة المؤسسات الدينية المصرية، وإهدار المكانة الكبرىٰ التي تتمتَّع بها حاليًّا في الداخل والخارج. وإذا فَقَدت هذه المؤسسات سُمعتَها، لن يعود في إمكان الدولة استخدامها في شرعنة سياساتها. كما أنَّ غياب المصداقية سيؤدي إلىٰ تشجيع الأفراد علىٰ البحث عن المعرفة الدينية من مصادر غير تابعةٍ للنظام وتتجاوز سيطرته.

عمل نظام مبارك علىٰ الموازنة بين الأمور علىٰ النحو الآتي: تكون جميع المؤسسات التعليمية الحكومية مُلزمةً بتبنِّي هوية وسطية، وكان النظام يتسامح مع التيار التقليدي علىٰ الهامش، في حين حظر السلفية تمامًا لكونها راديكاليةً إلىٰ الغاية. ومن أجل الحفاظ علىٰ مصداقية الأزهر، شاع بين الأساتذة الذين كانوا علىٰ تواصلٍ يوميٍّ مع الطلاب تأييدُ صور معتدلة ومحافظة من الوسطية، أمَّا المناصب العليا فقد خُصِّصت للوسطيين أصحاب الرؤىٰ الليبرالية جدًّا. ومن الأمثلة الجيدة علىٰ ذلك: شيخ الأزهر الراحل محمَّد سيد طنطاوي (ت: ٢٠١٠م)، ومفتي مصر السابق علي جمعة (تولَّىٰ المنصب بين عامي ٢٠٠٣ و٢٠١٣). وفي الجملة، كان التوجُّه العام للموظفين في الأزهر يصبح أكثر ليبراليةً كلما ترقَّىٰ الإنسان في المناصب. وعن طريق هيكلة الأمور علىٰ هذا النحو، ضمنت الدولة الولاء لنفسها في أعلىٰ المناصب والمستويات، بينما عملت علىٰ الحفاظ علىٰ مرجعية الأزهر عمومًا.

٤- الأزهر في الوقت الحاضر

من أجل فهم أوضاع الأزهر في أوائل القرن الحادي والعشرين، فثَمَّ نقطتان تستحقان الاهتمام في البداية: **الأولىٰ** هي أنه علىٰ الرغم من أنَّ الجامع الأزهر ما زال موجودًا، فلم يعُد مركز التعليم الديني، فقد نُقِلت جلُّ الدروس التي كانت تُلقىٰ فيه إلىٰ خارج جدرانه قبل عدَّة عقود، ويجري التدريس في الأزهر الآن في مبانٍ منفصلة أُقيمت علىٰ مدار القرن العشرين. **والنقطة الثانية** التي تستوجب الانتباه تتعلَّق بوضع الأزهر بصفته «جامعةً»، فعلىٰ الرغم من أنَّ الأزهر يُوصف بأنه جامعة، فالأدقُّ أن يُتصوَّر علىٰ أنه شبكةٌ واسعةٌ من المؤسسات التعليمية التي تديرها الحكومة، وكثير منها يقبل تسجيل الطلاب غير الجامعيين.

ولفهم النظام العامِّ للأزهر، فمن الأفضل أن نبدأ بدراسة أوضاع الطلاب قبل الذهاب إلىٰ الجامعة. ففي مصر، تقدِّم الدولة التعليم الأساسي والثانوي مجانًا، والغالبية العظمىٰ من الطلاب يدرسون في المدارس العامَّة، علىٰ الرغم من أنَّ خيار التعليم الخاص متاحٌ للقادرين علىٰ تحمُّل تكاليفه. وينقسم التعليم الحكومي العام في كل المستويات إلىٰ نظامَيْن متوازيَيْن: المدارس الوطنية، والمدارس الدينية. ويُعَدُّ وجود نظامين متوازيين من بقايا إرث جهود التحديث في القرن التاسع عشر، حيث أُنشئت مؤسساتٌ علىٰ الطراز الأوروبي إلىٰ جانب المؤسسات الدينية التعليمية التقليدية.

تنتمي قرابة ثمانين بالمائة من المدارس العامَّة العاملة إلىٰ النظام الوطني، وتشرف عليها وزارة التعليم. أمَّا المدارس الدينية فتخضع لإدارة الأزهر، وتُعرَف باسم: المعاهد الأزهرية. وتقدِّر مليكة الزغل عدد الطلاب الذين التحقوا بالمعاهد الأزهرية في أوائل السبعينيات بنحو تسعين ألف طالب، وبعد عقدٍ من ذلك ارتفع العدد إلىٰ ثلاثمائة ألف. وبحلول بداية التسعينيات، تجاوز العدد حاجز المليون، وأصبح مجموعهم يصل إلىٰ مليون وثلاثمائة ألف في السنوات الأولىٰ من القرن الحادي والعشرين.

وتقبل المعاهد الأزهرية البنين والبنات علىٰ حدٍّ سواء، لكن الجنسَيْن يتلقيان التعليم في مواقع منفصلة[1].

يشترك كلٌّ من النظام المدرسي الوطني والأزهري في مناهج المواد العامَّة غير الدينية[2]، كما يُدرَّس الإسلام بصورةٍ محدودةٍ في النظام الوطني، فمن بين ثلاثين ساعةً يقضيها الطلاب أسبوعيًّا في الفصول، تُخصَّص ساعتان أو ثلاث ساعاتٍ للتعليم الديني[3]. والعلامة المميزة للمعاهد الأزهرية هي أن المواد الدينية تحظىٰ باهتمامٍ أكبر، وجزء من هذا الاهتمام يتضمَّن دراسةً مكثفةً للقرآن الكريم؛ فعندما يحين وقت تخرجهم في تلك المعاهد، يتخرَّج بعضهم وقد حفظ القرآن بأكمله، كما يكتسب الآخرون درجةً من الأُلفة مع مَلَكَةِ الحفظ.

بعد ذلك قد ينتقل خريج المعهد الأزهري مباشرةً إلىٰ الدراسات الدينية المتقدِّمة علىٰ المستوىٰ الجامعي، بدءًا من الحصول علىٰ درجة جامعية أزهرية (لمدة أربع سنوات)، وهي درجة الليسانس. وبعد انتهاء الليسانس، يمكن للطلاب المؤهلين متابعة درجة الماجستير، ثم الدكتوراه. أمَّا خريجو مدارس النظام الوطني، فيُمنعون حاليًّا -خلافًا لأقرانهم الأزهريين- من إكمال الدراسات الجامعية في الأزهر[4].

وبغضِّ النظر عن استثناءاتٍ معيَّنة، فكما لا يجوز لخريج المدارس الوطنية الالتحاق بالجامعات الأزهرية، فلا يجوز لخريج المعهد الأزهري التسجيل في إحدىٰ الجامعات الحكومية الوطنية؛ ولذلك فإنَّ التعليم المصري لا ينقسم إلىٰ نظامَيْن متناظرين متعدِّدي المستويات فحسب، بل لا يُسمَح في الجملة بالانتقال بين هذين النظامَيْن.

---

(١) "Zeghal 2007: 110".

(٢) "Herrera 2006: 26".

(٣) "B. Cook 2000: 481-482".

(٤) لهذه القاعدة استثناءاتٌ محدودة.

ولكن من المهمِّ الإشارة إلىٰ أنَّ خريجي المعاهد الأزهرية وإن مُنِعوا من الدراسة في غير الجامعات الأزهرية، فليسوا ملزمين بمواصلة التخصُّص في العلوم الدينية. ففي المستوىٰ الجامعي، يضمُّ الأزهر كلياتٍ دينية وغير دينية، ومن الأمثلة علىٰ الكليات غير الدينية: كليات التجارة والطب والهندسة والزراعة. لكنَّ الطلاب الذين التحقوا بالكليات الدينية المحدَّدة هم الذين سيحصلون في نهاية المطاف علىٰ الاعتراف الرسمي بأنهم علماء دين.

وعلىٰ حدٍّ علمي، فإنَّ الدليل الإحصائي الشامل الأخير المتاح للجمهور -الذي يتضمَّن تفاصيل التعليم الجامعي في الأزهر- يعود إلىٰ عام ٢٠٠٨. وينصُّ هذا الدليل علىٰ أنَّ الكليات الأزهرية -الشرعية وغير الشرعية معًا- يبلغ عددها اثنتين وستين كليةً[١]، وهي موزعة في ست عشرة محافظةً من بين محافظات مصر السبع والعشرين. ويقع في القاهرة أكبر عدد من الجامعات الأزهرية، فهي تضمُّ واحدة وعشرين كليةً[٢].

منذ عام ١٩٦٢م أصبح الأزهر يقدِّم التعليم العالي للنساء والرجال، لكن الكليات تُقسَّم حسب الجنس. فهناك ثلاث وأربعون كليةً للرجال، وتضمُّ نحو مائتين وسبعين ألف طالب[٣]. وهناك تسع عشرة كليةً للنساء، وتضمُّ نحو مائة وثلاثين ألف طالبة[٤]. وهو ما يعني أن المجموع أربعمائة ألف طالب وطالبة.

وكثيرًا ما يُجمع بين عدَّة كلياتٍ في حرمٍ جامعيٍّ واحد، ولكن أحيانًا ما يكون الحرم الجامعي مخصَّصًا لكلية واحدة. ومن بين جملة الكليات الاثنتين والستين الأزهرية، هناك ست وثلاثون كليةً للدراسات الدينية، أما

---

(١) ويوجد إلىٰ جانب تلك الكليات خمسةُ أقسام فرعية أخرىٰ. انظر: الدليل الرسمي لجامعة الأزهر، ص٢٠.

(٢) الدليل الرسمي لجامعة الأزهر، ص٢٠.

(٣) الدليل الرسمي لجامعة الأزهر، ص٦١ و٦٤.

(٤) الدليل الرسمي لجامعة الأزهر، ص٦٢ و٦٤.

البقية فتقدِّم تخصُّصات غير دينية. ومن بين تلك الكليات الست والثلاثين، هناك ست وعشرون كليةً للرجال وعشر كلياتٍ للنساء[1]. ويبلغ مجموع عدد الطلاب الذين يواصلون الدراسات الدينية نحو مائتين وسبعمائة ألف (خمسة عشر ألفًا منهم من الأجانب)[2]. ويمثلون جميعًا نحو سبعين بالمائة من عدد الطلاب[3].

ودون الدخول في الفروق الإدارية الدقيقة، فإنني أشير إلىٰ أنَّ الكليات الإسلامية تنقسم إلىٰ خمسة تخصُّصات: التخصُّص الأول: اللغة العربية؛ والتخصُّص الثاني: أصول الدين، وهذا يشتمل علىٰ دراسة العقيدة والحديث والتفسير؛ والتخصُّص الثالث: الفقه، وفي حين أنَّ هذا التخصُّص يركِّز علىٰ دراسة الشريعة، ففيه فصول لتدريس النظام القانوني المصري في الجملة، وكثير منه غربي الأصل؛ والتخصُّص الرابع: الدعوة؛ والتخصُّص الخامس: قسم الدراسات العامة. وفي حين أنَّ الطلاب في التخصُّصات الأربعة الأخرىٰ يتعرضون لدراسة مجموعة كاملة من التخصُّصات الدينية، لكنهم جميعًا يركِّزون علىٰ تخصُّص بعينه ليس موجودًا في قسم الدراسات العامَّة.

وفي حين أنَّ الأزهر يضمُّ ستًّا وثلاثين كليةً دينيةً، فإنها تتفاوت في تاريخها ومكانتها. فقد أُنشئت أقدم ثلاث كلياتٍ في الجامعة في عام ١٩٣٠م، وتقع في مبانٍ جديدةٍ بجوار الجامع الأزهر. وهذه الكليات الثلاث ذات طابعٍ دينيٍّ منذ نشأتها، وهي ما زالت قائمةً إلىٰ اليوم. وهذه الكليات هي: كلية اللغة العربية، وكلية أصول الدين، وكلية الشريعة، وثلاثتها للذكور. وتُعَدُّ كلية أصول الدين وكلية الشريعة الأعرق من بين جميع البرامج الدينية الأزهرية، وتعدَّان الوريث الأبرز لتراثه القديم. كما أنَّ جميع الكليات الأخرىٰ -الدينية وغير الدينية- تقع في أماكن أخرىٰ

(١) الدليل الرسمي لجامعة الأزهر، ص٥٨، لكن النساء لديهنَّ أيضًا أربعة أقسام إضافية.
(٢) الدليل الرسمي لجامعة الأزهر، ص٨٠-٨١.
(٣) الدليل الرسمي لجامعة الأزهر، ص٦٥.

بعيدةٍ عن المسجد القديم، وليس فيها ما يرجع تاريخه إلىٰ ما قبل الستينيات. وقد تركَّز عملي الميداني في جامعة الأزهر علىٰ كلية الشريعة (وإن لم يقتصر عليها).

٥- الجامع الأزهر في الوقت الحاضر

كما أشرنا سابقًا، فإنَّه في الثلاثينيات من القرن العشرين اتُّخِذت الترتيبات من أجل نقل الحلقات الدراسية من الجامع الأزهر. ومنذ عقود أُجبرت الحلقات علىٰ الانعقاد في أماكن أخرىٰ، لتستمر في أماكن أقلَّ شهرةً، فكان بعضهم يجتمع في المساجد القديمة المنتشرة حول الأزهر، واجتمع آخرون في منازل الشيوخ. وفي منتصف التسعينيات إلىٰ أواخرها، أذنت الحكومة في إحياء حلقات الدراسة داخل الجامع الأزهر، والآن يُعَدُّ الأزهر مركزًا لشبكةٍ واسعةٍ من الحلقات الدراسية في القاهرة القديمة. فالطلاب الذين يحضرون الحلقات الدراسية في الأزهر يتردَّدون علىٰ تلك الأماكن الأخرىٰ أيضًا، ويكثر الطلاب الأجانب في هؤلاء (أي غير المصريين). وعلىٰ الرغم من أنَّ الغالبية العظمىٰ من طلاب جامعة الأزهر لا يشاركون في تلك الحلقات الدراسية، فإنَّ معظم الحاضرين فيها من الطلاب المسجلين في الكليات الأزهرية.

وفي حين أنَّ جميع المدرِّسين في جامعة الأزهر ودار العلوم من المصريين، فإنَّ التدريس في الجامع الأزهر ينقسم إلىٰ أغلبية مصرية وأقلية أجنبية. وقد تعلَّم هؤلاء المعلِّمون الأجانب في البلدان التي لم تتعرض أساليب التعليم القديمة فيها للتفكيك، إلَّا بدرجةٍ أقلَّ مما حدث لها في مصر. وخلافًا لجامعة الأزهر ودار العلوم، فإنَّ التدريس في الجامع الأزهر يميل في توجُّهه ميلًا قويًّا إلىٰ التيار التقليدي -ولعل أغلبه كذلك- لا إلىٰ التيار الوسطي.

ولكثرة ما سأشير إلىٰ الجامع الأزهر، فمن المفيد أن أنقل وصفًا له من مذكراتي الميدانية:

«يقع الجامع الأزهر القديم في قلب القاهرة القديمة، بين عددٍ لا يُحصىٰ من المباني التي يعود تاريخها إلىٰ القرون الوسطىٰ. وقد بُنِي المسجد من كتلٍ حجرية كبيرة، تتراوح بين اللون الرمادي والأبيض والبُني الأصفر. ويعلو جدرانه الجانبية المرتفعة خمسُ مآذن شاهقة، وعدد من القباب بأحجامٍ مختلفة. وتنتشر هذه المآذن والقباب بلا نظام فوق سطح المسجد، لتخلِّد ذكرىٰ الفصول المختلفة في تاريخه المعماري المعقَّد.

في وسط المسجد فناء كبير غير مسقوفٍ مستطيل الشكل، وأرضية هذا الفناء من الرخام الناعم الأبيض المختلط بدرجاتٍ من الرمادي. وقد شُيِّدت علىٰ طول حوافِّ الفناء الأجزاءُ المسقوفة من المسجد، ويمتدُّ السقف ليغطي حوافَّ ذلك الفناء، فيشكِّل رواقًا يمتدُّ علىٰ جوانبه. ومن ثلاث جهات، يُفصَل بين الرواق والمنطقة الداخلية للمسجد بألواحٍ كبيرةٍ من الخشب الداكن الثقيل. وداخل المسجد، تُستخدم مجموعة من الألواح والجدران الحجرية لتقسيمه إلىٰ أقسامٍ تشبه الغرف ذات الأحجام المختلفة. والجدران في الداخل ذات لونٍ أبيض مُعتم، كما يغطي السجاد الأحمر أرضَهُ الرخامية، ويتخلَّل المسجد أعمدة رخامية رفيعة كثيرة العدد، تتراوح ألوانها من الرمادي إلىٰ الأبيض. والمنطقة الواقعة أسفل الأسقف العالية للمسجد تجتازها عوارض خشبية، تتدلَّىٰ منها المصابيح والمراوح الكهربائية.

ويوجد فوق الأسقف في بعض المناطق طابق ثانٍ وثالث. وتحتوي هذه الطوابق علىٰ أكثر من مائة غرفة سكنية صغيرة[1]، وتصطفُّ تلك الغرف علىٰ طول ممراتٍ خشبية طويلة. يطلُّ بعض تلك الغرف علىٰ فناء المسجد، وبعضها يطلُّ علىٰ الشوارع المجاورة. وفي الماضي، كانت كل غرفةٍ تضمُّ عددًا من طلاب الدراسات الدينية، وقد غادر آخر هؤلاء في

(١) أخبرني أحد الحراس العاملين في المسجد أنها مائة وست عشرة غرفةً.

عام ١٩٩٧م[1]، لينضموا إلىٰ الغالبية العظمىٰ من الطلاب الآخرين الذين نُقِلوا قبل عقود. فالغرف الآن فارغة لا يسكنها أحد، كما أُغلِقت السلالم التي كانت تؤدي إليها.

بعد عدَّة عقودٍ من منع انعقاد الحلقات الدراسية في الجامع الأزهر، أُعيد إحياؤها في منتصف التسعينيات أو أواخرها. وتنعقد تلك الحلقات في أوقاتٍ قريبة من أوقات الصلاة، وتظلُّ تنعقد علىٰ مدار الأسبوع. وتُنشَر جداول الحلقات علىٰ لوحٍ خشبيٍّ يقع بالقرب من فناء المسجد. وتستمرُّ الحلقة الدراسية عادةً ما بين ساعة إلىٰ ثلاث ساعات. وتتوزَّع الحلقات في مناطق مختلفة من المسجد، ولم أَرَ أكثر من أربع أو خمس حلقاتٍ في وقتٍ واحد. والأغلب أن يكون عددها أقلَّ من ذلك. وعلىٰ أي حال، فحتىٰ وإن كان المسجد يمرُّ بحالةٍ من الإحياء، فمن الواضح أنَّ عدد الفصول في هذه الأيام أقلُّ بكثيرٍ مما كان عليه في الأزهر في حقبة ما قبل العصر الحديث. وحتىٰ في أكثر الساعات ازدحامًا، تكون الغالبية العظمىٰ من مساحة المسجد فارغةً أو مستخدمةً في أنشطة أخرىٰ.

يتفاوت حجم الحلقات الدراسية تفاوتًا كبيرًا، فبعضها يحضره أقلُّ من عشرة طلاب، وبعضها يحضره أكثر من سبعين طالبًا. وبعض التجمُّعات تجتذب المئات، لكنَّها لا تنعقد بانتظامٍ في المعتاد. وكان يحضر في الجلسات التي تردَّدتُ عليها ما بين عشرين إلىٰ ثلاثين طالبًا. وعند حضور الفتيات، فإن عددهنَّ يكون قليلًا. وتتراوح أعمار الرجال بين أوائل العشرينيات إلىٰ أوائل الأربعينيات، ونحو الثلثين منهم إلىٰ ثلاثة أرباعهم من الملتحين. ويرتدي ما بين الثلث إلىٰ النصف الجلابيةَ، ونصف الذين يرتدون الجلابية كانوا يرتدون الطاقية التقليدية وأغطية الرأس. أما ما تبقىٰ من الحاضرين فكانوا يرتدون الزيَّ الغربي «الكاجوال»، فكانوا يرتدون

(١) هذا وفقًا لما أخبرني به أحد الحراس العاملين في المسجد.

السراويل الطويلة مع القمصان ذات الأزرار أو «التيشيرتات». وكان قليل منهم يرتدي الطاقية التقليدية.

في الحلقات الكبيرة يجلس المعلِّمون علىٰ مقاعد ذات وسائد، ويتحدَّثون في الميكروفونات. أما في الحلقات الصغيرة، فيمكن للمعلِّمين الاستغناء عن الميكروفونات ويجلسون علىٰ الأرض. وأصبح من الشائع تسجيلُ الدروس باستخدام كاميرا رقمية صغيرة توضع علىٰ حاملٍ ثلاثي القوائم، ثم قد تُنشَر الدروس المسجَّلة علىٰ شبكة الإنترنت، أو تُبَثُّ علىٰ القنوات الفضائية.

جميع الحلقات الدراسية غير رسمية، وتكون مفتوحةً للجمهور. كما أصبحت تمثِّل درجةً من الجذب السياحي، فالسياح الذين يزورون المسجد ينظرون عبر الألواح الخشبية إلىٰ المناطق التي تُعقد فيها الحلقات، ويتجرَّأ بعضهم علىٰ الدخول والجلوس لبضع دقائق علىٰ الحوافِّ الخارجية للحلقات الدراسية، ويكتفي المعلِّمون بتجاهل وجودهم».

٦- دار العلوم في الوقت الحاضر

أشرتُ سابقًا إلىٰ أنه لا يُسمَح لخريجي المدارس الوطنية بمتابعة الدراسات الإسلامية في الكليات الأزهرية، فأين يذهبون إذن إذا كانوا يرغبون في التخصُّص في الموضوعات الدينية؟ والجواب أنَّ لديهم خيارًا وحيدًا إذا كانوا يريدون المؤسسات التي تمنح شهادةً معترفًا بها، وهو الدراسة في دار العلوم. وكما ذكرنا سابقًا، فقد تأسَّست دار العلوم في عام ١٨٩٢، في محاولةٍ لإصلاح التعليم الديني خارج الأزهر. وقد جمعتْ بين وجود دوراتٍ في التخصُّصات الدينية التقليدية، وبين موضوعاتٍ جديدة مُقتبَسة من المناهج الأوروبية. وكانت أساليب التدريس والتنظيم الإداري أيضًا علىٰ النموذج الغربي، والهدف من ذلك هو إخراج طلاب مؤهلين في التخصُّصات الدينية، لكنهم علىٰ دراية بأشكال المعارف الحديثة غير الدينية

أيضًا. وكان يتوقَّع من هؤلاء الخريجين أن يدرِّسوا اللغة العربية في المدارس الحكومية.

كانت دار العلوم في البداية تُدار بصورةٍ مستقلَّة، ثم دُمجت في جامعة القاهرة في عام ١٩٤٥م. وعند دمجها تحوَّلت دار العلوم من معهدٍ لتدريب المعلِّمين، لتصبح مقرًّا لكلية اللغة العربية والدراسات الإسلامية بجامعة القاهرة[١]. تقدِّم دار العلوم شهادات الليسانس والماجستير والدكتوراه. وفي أوائل الخمسينيات من القرن الماضي، فتحت دار العلوم أبوابها أمام النساء، بعد أن كانت مقتصرةً علىٰ تعليم الرجال فقط قبل ذلك. وعلىٰ الرغم من أنَّ الهدف من دار العلوم لم يعُد مقتصرًا علىٰ إخراج معلِّمي اللغة العربية للمدارس الحكومية، فإنَّ دراسة اللغة العربية فيها تتمتَّع بسُمعة أقوىٰ من الدراسات الإسلامية.

ومنذ تأسيسها، كان يُنظَر إلىٰ دار العلوم علىٰ أنها مؤسسة هجينة، تسعىٰ إلىٰ الجمعِ بين التعليم الإسلامي التقليدي للأزهر وسماتِ التعليم الأوروبية الحديثة في جامعة القاهرة. وعلىٰ الرغم من أنَّ دار العلوم من الناحية الفنيَّة هي جزءٌ من جامعة القاهرة، فإنَّها تُعَدُّ بين الكليات الأخرىٰ قلعةً للنزعة المحافظة. وعلىٰ النقيض من ذلك، فإنَّ الأزهر يميل إلىٰ رؤية دار العلوم بوصفها كليةً ليبراليةً إلىٰ الغاية. وهذه الآراء مستمرة حتىٰ يومنا هذا، ويمكن اقتفاء أثرها إلىٰ بداية القرن العشرين[٢]. وليس لخريجي دار العلوم لباس خاصٌّ، خلافًا لخريجي الأزهر. والفارق الآخر هو أنَّ الحاصلين علىٰ درجة الدكتوراه عادةً ما يُشار إليهم بلقب «الدكتور»، بدلًا من لقب «الشيخ». ولكن لا ينبغي المبالغة في تقدير الفروق بين الأزهر ودار العلوم، فكلاهما يرىٰ أنهما يشتركان في تراثٍ واحد. وبالإضافة إلىٰ ذلك، فالأمر لم يقتصر علىٰ وجود تبادلٍ مستمرٍّ للأفكار بين المؤسستَيْن، بل في دار العلوم أقليةٌ ذات حجمٍ معقولٍ من طلاب الدراسات العليا

(١) "Aroian 1983: 2, 43, 64".

(٢) "Reid 1990: 35".

يحملون شهاداتٍ جامعيةً من كليات الأزهر الدينية. وهو ما يمثِّل أحد الاستثناءات الرئيسة للقاعدة العامَّة التي تمنع التنقُّل بين النظام الأزهري ونظامِ التعليم الوطني العادي.

وعلىٰ غرار الأزهر، يُعَدُّ التيار الوسطي هو التيار الوحيد تقريبًا الذي يجد تمثيلًا له في دار العلوم. فقد افتتح الدليل الرسمي لدار العلوم لعام ٢٠١٠-٢٠١١ بعبارةٍ تعلن عن توجُّهها، حيث جاء فيها أن دار العلوم تهدف إلىٰ أن تكون «صرحًا لتعليم اللغة العربية والعلوم الإسلامية ونشرهما، وحماية التراث العربي والإسلامي، من خلال خطَّة علميَّة بحثيَّة تمتزج فيها الأصالة بالمعاصرة؛ للمحافظة علىٰ الهُويَّة العربية الإسلامية، ومواكبة حركة التقدُّم العلمي في العالم، وإيجاد الآليات المناسبة لإسهام الثقافة العربية الإسلامية في التواصل والحوار مع الآخر في إطار الوسطية والاعتدال»[١].

ومن المهمِّ أن ندرك أنه حتىٰ مع التزام الأزهر ودار العلوم رسميًّا بالوسطية، فإنَّ هذا لا يعني أن الطلاب في أيٍّ من المؤسستَيْن ينتمون إلىٰ الوسطية. ففي كلٍّ من الأزهر ودار العلوم أغلبيةٌ من التيار الوسطي، ويليها من حيث الحجم أقلياتٌ من التيار التقليدي والتيار السلفي. وبناءً علىٰ خبرتي المحدودة، فيبدو أن التقليديين يفوقون السلفيين عددًا في الأزهر، والعكس صحيح في دار العلوم. ولكن مع ذلك، فيبدو أن السلفيين يزدادون عددًا وأهميةً في كلتا المؤسستَيْن.

وعلىٰ الرغم من أن دار العلوم تأتي في المرتبة الثانية بعد الأزهر، فإنها تُعَدُّ جزءًا أساسيًّا من الحياة الدينية في مصر. كما تُعَدُّ واحدةً من أكثر مؤسسات التعليم الإسلامي العالي احترامًا وتأثيرًا في العالم، ويتخرج فيها عدد كبير من الخريجين، وإن كانوا أقلَّ بكثيرٍ من النظام الأزهري. ولكن بسبب عدم الكشف عن الإحصاءات، يصعب تقديم المزيد من التفاصيل.

---

(١) دليل دار العلوم لعام ٢٠١٠-٢٠١١، ص٢١.

٧- الحياة الاجتماعية والاقتصادية لعلماء الدين

خلافًا للفترات السابقة في التاريخ المصري، فيندر الآن أن يؤدي التعليم الرسمي لعالم الدين إلىٰ حصوله علىٰ فرص عملٍ مُربِحة أو منصبٍ يتمتَّع بنفوذٍ ومكانةٍ كبيرة. ومنذ أواخر القرن التاسع عشر، كان الأثرياء قد بدؤوا في توجيه أطفالهم بعيدًا عن الأزهر، وعن العمل في مجال الدراسات الدينية[١]. وفي الوقت الحاضر، فهذا الاتجاه هو الأكثر وضوحًا في المناطق الحضرية، ولا سيما بين الطبقات الوسطىٰ والعليا. ومن ناحية أخرىٰ، فإنَّ العدد الكبير للطلاب المسجَّلين في النظام الأزهري يدلُّ علىٰ أن هذا التوجُّه ليس توجهًا عامًّا.

في المناطق الريفية، حقَّق علماء الدين نجاحًا أكبر في الحفاظ علىٰ مكانتهم التقليدية، كما أنَّ رواتبهم الضئيلة تتمتَّع بقوةٍ شرائيةٍ في الريف أكثر من المدينة. ويلتحق بالأزهر عدد كبير من التلاميذ من صعيد مصر، المشهور بنزعته المحافظة وانعزاله -إلىٰ حدٍّ كبيرٍ مقارنةً بغيره- عن التأثيرات الثقافية الغربية.

في مصر الآن، يُعَدُّ المسار الوظيفي الواعد هو المسار الذي يبدأ بمدارس التعليم الأساسي والثانوي الخاصَّة وانتهاءً بالجامعات الخاصَّة؛ وأكثرها احترامًا الجامعات الأجنبية. لكن هذا المسار مكلِّف جدًّا بالنسبة إلىٰ الطبقات الوسطىٰ والدنيا. ولكونِ المدارس الوطنية غير الدينية والجامعات العامة مجانيةً تقريبًا، فهي تُعَدُّ الخيار المفضَّل التالي. والمثير للاهتمام أنَّ الطلاب المتفوِّقين -حتىٰ داخل الأزهر- يميلون إلىٰ الكليات غير الدينية؛ ولذلك فإنَّ أكثر الطلاب لا يكملون الدراسة في التخصُّصات الدينية إلَّا إذا كانت درجاتهم ونتائجهم لا تكفي للوصول إلىٰ الكليات المرموقة غير الدينية في الأزهر، مثل كلية الطب والصيدلة والهندسة. وترتبط مكانة هذه الكليات مباشرةً بفرص العمل التي تتيحها. والشكوىٰ الشائعة الآن أنَّه خلافًا للماضي، حيث كان أفضل الطلاب وأنجبهم هم

---

(١) "Reid 1990: 14".

الذين يصبحون علماء الدين، فإنَّ تلك الرتبة الآن مقصورةٌ علىٰ الفاشلين غير القادرين علىٰ النجاح في الكليات الأخرىٰ.

وبسبب أنَّ النتائج المنخفضة تؤدي بالطلاب إلىٰ الدراسات الإسلامية، فإنَّ عددًا كبيرًا من الأزهريين -ولا سيما طلاب الجامعة- يرون أن مسارهم كان نتيجةً للظروف لا الاختيار، ولا يعدُّون أنفسهم ملتزمين متدينين فوق العادة. وخلال بحثي صادفتُ العديد من هؤلاء، وسجَّلت أوصافهم في مذكراتي الميدانية. ولننظر إلىٰ المثال التالي:

«طلحة طالب جامعي في العشرين من عمره، في كلية الشريعة في جامعة الأزهر. وقد حفظ القرآن الكريم في الثالثة عشرة من عُمره بمساعدة دروس خاصَّة مع أحد الشيوخ. وترجع أصول عائلته إلىٰ قرية صغيرة خارج طنطا، التي ما زالت تربطهم بها روابطُ قوية. كان جدُّه لأبيه من قرَّاء القرآن، لكنه لم يتعلَّم في الأزهر، ووالده محامٍ تخرج في إحدىٰ كليات الحقوق غير الدينية، وانتقل إلىٰ القاهرة قبل ولادة طلحة، وأمُّه ربَّة منزل، لكنها عملت في إحدىٰ الشركات في شبابها. ولدىٰ طلحة أخ وأخت، وقد تعلَّم أخوه في الأزهر في الأصل، لكنه تركه ليدرس علوم الحاسب في معهدٍ تعليميٍّ خاصٍّ، وما زالت أخته في المدرسة الابتدائية في أحد المعاهد الأزهرية.

وطلحة طويل القامة ونحيف، وهو حليق تمامًا. ويحبُّ ارتداء السراويل القصيرة و«التيشيرتات». كما أنه يشعر بالتناقض -إلىٰ حدٍّ ما- لوجوده في كلية الشريعة؛ لأنه لا يرىٰ نفسه حقًّا من علماء الدين، فقد ألحقه والداه بالمعهد الأزهري عندما كان صغير السِّن، وبسبب نتائجه المتواضعة انتهىٰ به المطاف في كلية دينية، وكان يفضِّل دخول إحدىٰ كليات الأزهر غير الدينية إذا كانت درجاته قد أهَّلته لذلك.

وحبُّ طلحة الحقيقي هو الغناء الشعبي العربي. وبسبب موهبته الصوتية، فهو يحلم أن يصبح نجمًا، حتىٰ وهو يعلم أن هذا بعيد الاحتمال

إلىٰ الغاية. كما يشعر بافتتانٍ عميقٍ بالثقافة الغربية، ويتوق إلىٰ العيش في أمريكا أو أوروبا. وإلىٰ جانب دراساته الدينية، فهو يدرس اللغة الإنكليزية دراسةً مكثَّفة، وقد التحق لفترة بأحد معاهد اللغة الإنكليزية. وفي أثناء وجوده هناك كان يواعد إحدىٰ الفتيات المدرِّسات من بريطانيا. وفي تلك العلاقة قام بأنواعٍ من الممارسات الجسدية الحميمة لأول مرة مع صديقته الجديدة، لكنهما انفصلا في النهاية، وكان الجماع من أسباب خلافهما؛ فلم تسوِّل له نفسه أن يجامعها دون زواجٍ، لكنها وجدت أنَّ هذا الأمر مُحبِطٌ ومُزعِجٌ، حيث قالت له: «هذا ليس معقولًا! كيف يمكنك أن تقوم بكل تلك الأفعال ثم تمتنع عن الجماع؟». وكان من الصعب عليه أن يشرح لها أنه حتىٰ وإن لم يكن ملتزمًا من الناحية الدينية، فهناك بعض الخطوط الحمراء التي لا يستطيع أن يتجاوزها».

يتخرَّج في النظام التعليمي في مصر عددٌ من الطلاب يفوق قدرة الاقتصاد المصري علىٰ استيعابه. وكثيرًا ما توصف الجامعات بأنها كالمصانع التي تطرح إنتاجها الهائل إلىٰ «الشوارع»، فمعظم حاملي الشهادات ليسوا قادرين علىٰ الإنفاق علىٰ أنفسهم بالعمل في دوامٍ كاملٍ في المجالات التي درسوها. ونتيجةً لذلك، يجب علىٰ الخريجين العمل في دوامٍ جزئيٍّ، أو حتىٰ في دوامٍ كاملٍ آخر، في وظائف أخرىٰ ذات مرتبةٍ أقلّ. وقد جرت العادة أن يبحث الذكور في مصر باستمرار عن مصادر دَخلٍ إضافية؛ سواءٌ كان ذلك في سيارة أجرة، أو تربية الماعز أو الدواجن، أو العمل في تجارة صغيرة، أو السمسرة في المعاملات التجارية بأنواعها المختلفة. ويشعر الطلاب الذين كدُّوا لعقودٍ من التعليم، لتنتهي بهم الحال وهم يبحثون عن فرص عملٍ منخفضة المستوىٰ خارج تخصُّصاتهم، يشعرون بالإهانة والخيانة. وتُعَدُّ الهموم من هذا النوعِ في مقدِّمة الأسباب ومركزها التي حفَّزت علىٰ قيام ثورة ٢٠١١.

كانت الحكومة المصرية قبل الثورة تدرك -بلا شكٍّ- أنَّ وقوع الاضطرابات أمر ممكن، وقضت عقودًا في محاولاتٍ لتخفيف الأمور عن

طريق عددٍ من الاستراتيچيات. ففي عصر مبارك، استخدم النظام التحرير الاقتصادي لجذب الاستثمارات الأجنبية؛ وذلك لتحفيز النمو السريع في التوظيف. ومن الاستراتيچيات الرئيسة الأخرىٰ مواصلةُ الجهود السابقة لتصفية البنية العائلية التي كانت تميِّز حقبة ما قبل العصر الحديث؛ فمن وجهة نظر الدولة، مثَّلت هذه البنية العائلية خطرًا كبيرًا؛ لأنها تعوِّد المواطنين علىٰ تقدير الأُسر ذات الحجم الكبير، والزيادة في عدد الأطفال تعني زيادة عدد السكَّان، وزيادة الضغط علىٰ الحكومة لتوفير الوظائف. وردًّا علىٰ ذلك، شنَّت الدولة حملةً عبر المدارس ووسائل الإعلام، لتشويه الأفكار العائلية القديمة بأنها أفكار سقيمة ورجعيَّة[١]. وسارت هذه الجهود إلىٰ جانب تشجيع الزواج المتأخِّر وتحديد النَّسْل.

تركت هذه التطورات الاجتماعية الكبرىٰ بصماتِها علىٰ علماء الدين، فعلىٰ الرغم من التزامهم بالتعاليم الدينية التي ترىٰ أن الأنماط القديمة للحياة الأُسرية شرعيةٌ أو حتىٰ مثالية، فقد أصبحوا هم أنفسهم يشعرون بضغوطٍ شديدة لتحقيقها، في ضوء الواقع الاقتصادي الراهن. وكان هذا الواقع الاقتصادي أشدَّ ضغطًا علىٰ العلماء؛ بسبب تقلُّص احتمالات كسبهم. وكما هو شائع في المجتمع بأَسْره، يميل الجيل الحاليُّ من العلماء إلىٰ تأجيل الزواج إلىٰ منتصف العشرينيات أو أواخرها، مع الزواج بفتياتٍ أصغر منهم ببضع سنوات. وقد أصبحت الزيجات التي توجد فيها فجوة عُمريَّة كبيرة بين الزوجَيْن أو التي تؤدي إلىٰ إنجاب أكثر من طفلين أو ثلاثة أقلَّ شيوعًا إلىٰ حدٍّ كبير. وعلىٰ الرغم من صعوبة الحصول علىٰ إحصاءاتٍ موثوقة، فإنَّ أقليةً ضئيلةً للغاية لديهم أكثر من زوجة واحدة؛ وربما كانت نسبتهم أقلَّ من ١٠٪. ففي الجملة، لا يبدو أن الأنماط الأُسرية بين علماء الدين تختلف اختلافًا كبيرًا عن سائر طبقات المواطنين الأخرىٰ.

(١) "K. Ali 2002; Abu-Lughod 2005".

يمكن أن تؤدي التخصُّصات الجامعية الدينية المختلفة إلىٰ مجموعةٍ متنوِّعةٍ من الوظائف، علىٰ الرغم من وجود بعض الاختلافات التي ترجع إلىٰ كون الطالب قد تخرج في الأزهر أو في دار العلوم.

تُدار المساجد في مصر ذات الحجم الكبير في الجملة تحت إشراف وزارة الأوقاف الحكومية. وأهم وظيفة في أي مسجدٍ هي وظيفة «الإمام»، ومن مسؤولياته إمامةُ الصلوات الخمس اليومية[1]، وإلقاء خطبة الجمعة الأسبوعية. وقد يُطلَب منه أيضًا إلقاء دروسٍ عامَّة والإجابة عن الأسئلة الدينية. ولا توظِّف المساجد التي تديرها الحكومة إلَّا خريجي الأزهر، ويخضع المتقدِّمون لاختبارٍ لقياس درجة علمهم الديني، بالإضافة إلىٰ الكشف الأمني عن آرائهم السياسية. ولا ينجح في الحصول علىٰ وظيفة الإمامة إلَّا عدد صغير، وكثير من هؤلاء المختارين يكون من الحليقين تمامًا، وبعضهم يلقي خطبة الجمعة وهو يرتدي البدلة وربطة العُنق.

وفيما عدا وظيفة الإمام، فإنَّ معظم فرص العمل الأخرىٰ تكون متاحةً أمام كلٍّ من خريج الأزهر وخريج دار العلوم. فقد يعملون في تدريس اللغة العربية أو التربية الدينية في مراحل التعليم الأساسي والثانوي (أما المناصب الجامعية فهي نادرة جدًّا). والوظائف ذات الأجور الأعلىٰ تكون في الخارج، ولا سيما في دول الخليج، لكن الحصول عليها شديد الصعوبة. وهناك أيضًا خيار العمل في واحدةٍ من المكتبات التي لا حصر لها التي تبيع الكتب الدينية. ومن الوظائف المتكرِّرة تحفيظُ القرآن وتحقيق الكتب الإسلامية، ومن المنافع الكبيرة في هذه الأعمال أنها تساعد الخريجين علىٰ البقاء علىٰ تواصلٍ مع خبرتهم الدينية؛ فإنَّ العديد من الخريجين الذين يتعيَّن عليهم إعالة أنفسهم -جزئيًّا أو كليًّا- بالوظائف غير المرتبطة بالدين، يخاطرون بنسيان ما تعلَّموه، وضياع أي دعوىٰ يدعونها أنهم أصحابُ مكانة علمية. فعلىٰ سبيل المثال، فوجئت أن أحد معارفي -وكنتُ أظنه مجرَّد سائق سيارة أجرة محترف- حاصل علىٰ درجة جامعية دينية من الأزهر، كما

(١) ولكنَّ الإمام عادةً لا يكون موجودًا في جميع الصلوات.

أخبرني أن شقيقه الذي يعمل حاليًا في مزرعة الأسرة في صعيد مصر حصل علىٰ الدرجة نفسِها أيضًا. ولا أحد من هؤلاء الأفراد يرىٰ أنه يتمتَّع بأي مرتبة دينيَّة خاصَّة، ولا يراهم الآخرون كذلك أيضًا. ولننظر في مثالٍ آخر:

«حصل أشرف علىٰ شهادة الليسانس في الدراسات الإسلامية والعربية من جامعة الأزهر. وهو رجل طويل القامة، هادئ ولطيف المعشر، ويبلغ من العُمر سبعة وأربعين عامًا. ويعمل الآن حارسًا في برج سكنيٍّ فاخر في القاهرة، ويرتدي قميصًا قصير الأكمام أزرق اللون وسروالًا طويلًا في أثناء عمله كل يوم. كما أنه حليقُ اللحية قصير شعر الرأس.

تزوَّج أشرف منذ عشر سنواتٍ أو أكثر قليلًا، وزوجته ربَّة منزل تبلغ من العمر ستة وثلاثين عامًا. ولديهما ولدان وبنت واحدة، وهم في العاشرة والسابعة والرابعة علىٰ الترتيب. وقد التحق الطفلان الأكبر سنًّا بالمدارس العادية، ويفكِّر أشرف في إدخال أصغرهم سنًّا في معهد أزهري.

عائلة أشرف في الأصل من مدينة سوهاج في صعيد مصر، كان جدُّه لأبيه يعمل في صناعة الحصير، وكان أبوه يعمل في تجارة مواد البناء المستخدمة، وكان ناجحًا إلىٰ حدٍّ ما، فاستطاع أن يتزوَّج من ثلاث زوجات، ونتج عن هذه الزيجات سبعة أبناء وتسع بنات، وجميع أبنائه يعملون حاليًا في وظائف غير دينية، في حين أن البنات ربَّاتُ منزل.

بعد أن أمضىٰ أشرف فترةً قصيرةً في الكُتَّاب، أدخله والده إلىٰ المعهد الأزهري. وبعد تخرُّجه في المعهد، انتقل إلىٰ القاهرة ليدرس في كلية الدراسات الإسلامية والعربية في جامعة الأزهر. ولأسبابٍ مختلفة تأخَّر في تخرجه لعدَّة سنوات، وعندما أنهىٰ أخيرًا شهادته الجامعية وجد صعوبةً في العثور علىٰ وظيفة. واعتمادًا علىٰ المهارات التي تعلَّمها في طفولته، بدأ أشرف العمل في مجال البناء، وتخصَّص في بناء السلالم. وبعد وقتٍ أمضاه في هذا العمل، انتهىٰ به المطاف إلىٰ وظيفته الحالية حارسًا في عقار سكنيٍّ.

وعلىٰ الرغم من أن أشرف حفظ القرآن عن ظهر قلب في شبابه، فقد نسي ما حفظه الآن بسبب ضعف المراجعة. كما أنَّ الدروس التي تعلَّمها في الأزهر أصبحت أيضًا ذكرىٰ بعيدةً. لم يَعُدْ أشرف يَعُدُّ نفسَه عالمًا في الدين، ولا يراه مَنْ حوله كذلك أيضًا».

تجعل أنماط العمل المعقَّدة من العسير جدًّا رسمَ وصفٍ مُرضٍ للحياة الاقتصادية لعلماء الدين. فيجب أن نأخذ في الحسبان حقيقة أنهم يحاولون التكسُّب من مصادر لا حصر لها، وبعضها لا صلة له بتخصُّصهم الديني. كما أنَّ مصادر الدخل التكميلية تتقلَّب في وفرتها وفي العائد المتوقَّع منها. ولذلك يجب أن تُعَدَّ البيانات التي قدَّمتها انطباعيةً إلىٰ حدٍّ كبير، ولا سيما أنه لم يُسمَح لي بإجراء أي مسحٍ إحصائيٍّ واسع النطاق. ومعظم المعلومات التي لديَّ جمعتُها من المقابلات. وبناءً علىٰ تلك المقابلات، أظن أن الدَّخْل الشهري لمعظم العلماء في عام ٢٠١٠ كان في حدود سبعمائة إلىٰ ألف وخمسمائة جنيه مصري (وكان الدولار الأمريكي الواحد يساوي آنذاك ما بين خمسة إلىٰ ستة جنيهات). وفي القاهرة، تُعَدُّ الحياة مستحيلةً تقريبًا براتبٍ يبلغ سبعمائة جنيه. ولذلك مجدَّدًا، يعيش الكثير من العلماء في المناطق الريفية. والراتب الذي يبلغ سبعمائة جنيه يشبه ما يمكن أن يحصل عليه في القاهرة أحد البوَّابين أو عمَّال تنظيف المنازل أو المدرِّسين في المدارس العامَّة أو العمَّال في المتاجر. أما الراتب الذي يبلغ ألفًا وخمسمائة جنيه، فكان يُعَدُّ راتبًا متوسطًا تمامًا. ويمكن مقارنته مع ما يحصل عليه سائق سيارة الأجرة أو الكهربائي أو الموظَّف الإداري من المستويات الدنيا في الشركات الخاصَّة.

في عام ٢٠١٠، كان نطاق الدَّخْل البالغ ما بين سبعمائة إلىٰ ألف وخمسمائة جنيه يعادل تقريبًا ما بين مائة وثلاثين إلىٰ مائتين وسبعين دولارًا شهريًّا. وفي القاهرة، كان بمقدور القريبين من الحدِّ الأعلىٰ من هذا النطاق أن يتحمَّلوا تكاليف الزواج وإنجاب طفلين أو نحو ذلك (بمساعدة عائلاتهم)، فيمكنهم تحمُّل تكاليف الإقامة المستقلَّة عن آبائهم، وذلك بالعيش في منازل صغيرة (ربما تحتوي علىٰ غرفتَيْن وحمامٍ واحدٍ). وكانوا

يعيشون في الأحياء منخفضة التكلفة التي تتميَّز بغياب المتاجر والمطاعم الغربية. وعلىٰ الرغم من أن حالة الشوارع وخدمات جمع القُمامة لا تُعَدُّ أمرًا مضمونًا، فإنَّ خدمات الكهرباء والمياه الجارية مضمونةٌ في تلك الأحياء. كما أن الهواتف المحمولة وجهاز التلفزيون والكمبيوتر والثلاجة في متناول اليد، بل يمكن أيضًا شراء سيارة مُستعمَلة منخفضة الجودة. ويمكن كذلك بناء مكتبة صغيرة من الكتب الدينية، وإن كانت ستقتصر علىٰ الطبعات المصرية منخفضة التكلفة. لكنَّ الحصول علىٰ الإنترنت المنزلي، والمكيفات، والمدَّخرات التي تكفي لفتح حسابٍ مصرفيٍّ؛ كان يُعَدُّ من امتيازات الطبقات الأخرىٰ. ويرتبط تناول الكميات الكبيرة من اللحوم بالمناسبات الخاصَّة، كما أنَّ تناول الطعام في المطاعم الغربية -حتىٰ سلاسل مطاعم الوجبات السريعة- يُعَدُّ باهظ الثمن بالنسبة إليهم. وتتألَّف وجباتهم اليومية من الأطعمة الرخيصة، كالفول والخبز والفلافل والكشري، بالإضافة إلىٰ الأطباق الأخرىٰ المصنوعة من البطاطس والأرز والطماطم والعدس والبامية والبصل. ويمكن استكمال هذه الأصناف بكمياتٍ صغيرة من الدجاج والأسماك واللحوم. وأما المشروبات فتتكوَّن من المشروبات الغازية والشاي الأحمر المُحلَّىٰ بالسكَّر.

٨- تفاوت علماء الدين في المكانة والرتبة

لا يواجه طلاب الدراسات العليا إجراءات قبولٍ انتقائية فحسب، بل يواجهون أيضًا بعد قبولهم عقباتٍ وفيرةً تجعل إكمال شهادتهم أمرًا عسيرًا. وعلىٰ الرغم من أن برامج الدراسات العليا في دار العلوم تشترك في العديد من الخصائص مع الأزهر، فالتحديات في حالة الأزهر أكبر من دار العلوم. فعلىٰ سبيل المثال، تُصمَّم الاختبارات السنوية في كلية الشريعة بالأزهر كي يخفق أغلب الطلاب، مما يجبر طلاب الدراسات العليا علىٰ إعادة سنة أو أكثر. كما أنَّ الطول المتوقَّع من الرسالة يزيد صعوبة إكمال الدرجة العليا بنجاح. ويستغرق الحصول علىٰ درجة الماجستير في الأزهر أربع سنواتٍ علىٰ الأقل، ويتطلَّب مناقشةً علنيةً للرسالة. وتستغرق الدكتوراه أيضًا عدة سنوات، ولكن ليس بالضرورة مثل درجة الماجستير.

ومن حيث السِّن، فيتراوح عمر طلاب الماجستير عادةً من منتصف العشرينيات إلىٰ أوائل الأربعينيات، ومن الواضح أن طلبة الدكتوراه سيكونون أسنَّ من ذلك. وجميع الطلاب إلَّا الأصغر سنًّا من المتزوجين، والمعتاد في مصر -كالعديد من أجزاء العالم العربي الأخرىٰ- عدم تأخير الإنجاب؛ ولذلك فإن الطلاب المتزوجين يكون لديهم طفل أو أكثر. وفي حين أنَّ طلاب الدراسات العليا الأجانب قد يتلقون -في كثيرٍ من الأحيان- مساعداتٍ ماليةً من بلدانهم، فإنَّ أقرانهم المصريين -مع استثناءاتٍ شديدة الندرة- لا يتلقون أي منحٍ مالية تعليمية. ونتيجةً لذلك، يجب عليهم الموازنة بين الدراسات العليا والحاجة إلىٰ العمل الذي يكفي لدعم الأسرة. ويؤدي عجزهم عن الدراسة بدوامٍ كاملٍ إلىٰ إضافة سنواتٍ تلو الأخرىٰ إلىٰ عملية الحصول علىٰ درجة علميةٍ متقدِّمة. وفوق ذلك، فالشهادة لا تؤدي أبدًا إلىٰ فرصة عملٍ أكاديمية، فليس ثَمَّ أَمَلٌ في تعويض التضحيات الحالية بفرصة عملٍ أفضل في المستقبل.

ليست أهمية الدراسات العليا أمرًا يتفق عليه جميع العلماء. وكما سنرىٰ، فمنهم من لا يعتقد أن شهادات الدراسات العليا تمنح صاحبها أيَّ مرجعية ما لم يرافقها أنواع أخرىٰ من التعلُّم. بل بعضهم يجزم بأنَّ العالم لا يعتمد بأي حالٍ علىٰ الحصول علىٰ أي نوعٍ من الشهادات الجامعية الرسمية، سواءٌ كانت الشهادة الجامعية أو الشهادات العليا. ولكن في نظر الأغلبية، فإن الحصول علىٰ درجة ما من المرجعية الدينية الجادة يتطلَّب نوعًا من الشهادة الجامعية. وعلىٰ الرغم من أنَّ سؤال استحقاق تسمية «العالم» في هذه الأيام قد أصبح محلَّ نقاشٍ ساخن، فإنني أستخدم هذا المصطلح وفقًا لوجهة النظر السابقة. فالإشارة إلىٰ العلماء المتعلِّمين رسميًّا يُقصد بها أولًا وقبل غيرهم: الذين تابعوا الدراسات الإسلامية، سواء في المرحلة الجامعية أو مرحلة الدراسات العليا، في مؤسساتٍ كالأزهر أو دار العلوم. ولكن قد ألجأ إلىٰ توسيع هذا الحدِّ في مناسباتٍ معيَّنة، لا سيما إذا كان ذلك ضروريًّا لاستيعاب شخصٍ يُعترَف بمرجعيته بوصفه عالـمًا، علىٰ الرغم من عدم حصوله علىٰ شهادة جامعية دينية.



القسم الثاني

التعليم الإسلامي التقليدي والفقه

الفصل الثالث

الشريعة والسُّنة والأخلاق

أتناول في هذا الفصلِ مفاهيمَ أساسيةً، كالشريعة والسُّنة والأخلاق، وأوضِّح مكانها في الفقه الإسلامي والتعليم الديني. وعلىٰ الرغم من تركيزي علىٰ التعليم الديني المعاصر في مصر، فمن المفترض أن يكون لتحليلي أهميَّة عامَّة. وسوف أبيِّن أنَّ أفضل فهم للشريعة والسُّنة والأخلاق هو من حيث العلاقة بين العقل (أي الصفات النفسية) وبين الفعل. وفي توضيحي لهذا الرأي، سوف أستفيد أفكارًا من نظرية الهرمنيوطيقيا ونظريةِ الممارسة.

١- الإسلام والأخلاق ونظرية الممارسة

إن دراسة الأخلاق من الموضوعات الرئيسة التي تهتمُّ بها نظرية الممارسة. ويهتمُّ منظِّرو نظرية الممارسة تحديدًا بالمفهوم العامِّ لـ «أخلاقيات الفضيلة» كما ورد في كتاب أرسطو **«علم الأخلاق إلىٰ نيقوماخوس»**، وكما فصَّله الفلاسفة المختلفون في القرن العشرين (مثل: ألاسدير ماكنتاير، وبيير هادوت، ومارثا نوسباوم)[1]. إذ تختلف أخلاق الفضيلة عن المفاهيم الأخلاقية الأخرىٰ التي أصبحت تسيطر علىٰ الحياة الغربية المعاصرة؛ فوفقًا لتلك المفاهيم، يركِّز التقييم المعياري حصرًا علىٰ الفعل الإنساني، وبذلك يمكن الحكم علىٰ الفعل بأنه جيد أو سيئ. ثم يمكن مدُّ ذلك للحكم بأن

(١) "MacIntyre 2008 [1981]; Nussbaum 1986; Hadot 1995 [1987]".

ما يجعل الشخص جيِّدًا هو أنه يفعل أفعالًا جيدة، كما أنَّ ما يجعل الشخص سيئًا هو أنه يقوم بأفعالٍ سيئة. ومن الأمثلة علىٰ الأفعال الجيدة: الأفعال التي تنفع الآخرين، أو تقلِّل آلامهم، أو تحترم حريتهم. وكذلك من الأمثلة علىٰ الأفعال السيئة: الأفعال التي تضرُّ الآخرين، أو تنتهك حريتهم. لكنَّ أخلاق الفضيلة تقدِّم وجهة نظرٍ مختلفة، إذ يرىٰ هذا المفهوم أن التقييم المعياري قد ينطبق علىٰ الفعل الإنساني (أي إنَّه يمكن الحكم علىٰ الفعل بأنه جيد أو سيئ)، لكنَّ التقييم المعياري يركِّز في الأساس -في نظرية أخلاق الفضيلة- علىٰ الصفات النفسية (أي الأخلاق)، وبذلك فبعض الصفات النفسية جيدة، وبعضها سيئ. ويمكن مدُّ ذلك للحكم بأنَّ ما يجعل الشخص جيِّدًا -في المقام الأول- هو أنَّ لديه صفاتٍ نفسيةً جيدةً، وكذلك فما يجعل الشخص سيئًا -في المقام الأول- هو أنَّ لديه صفاتٍ نفسيةً سيئةً.

فعلىٰ سبيل المثال، يرىٰ كثيرٌ من المسلمين المعاصرين أن القائمة التالية من الصفات النفسية الجيدة: الإيمان بالله، والإيمان بالمساواة العرقية، والرغبة في حماية الأولاد، والرغبة في ارتداء ملابس نظيفة، والاشمئزاز من تناول البراز أو لحم الخنزير، والشعور بالعار من احتمال الوقوع في الزنا. وسيرىٰ كثيرٌ من المسلمين المعاصرين أن القائمة التالية من الصفات النفسية السيئة: عدم الإيمان بالله، والإيمان بالتفوُّق العنصري للرجل الأبيض، والرغبة في إيذاء الأطفال، والرغبة في ارتداء ملابس قذرة، وعدم الاشمئزاز من تناول البراز أو لحم الخنزير، والتفاخر بالزنا. وكثيرًا ما يشير أنصار أخلاق الفضيلة إلىٰ الصفات النفسية/الأخلاق الجيدة بأنها «فضائل»، وإلىٰ الصفات النفسية/الأخلاق السيئة بأنها «رذائل».

يشير أنصار أخلاق الفضيلة إلىٰ أنه يمكن تصوُّر الصفات النفسية علىٰ أنها «أخلاق»، وهذا يعني أنه يمكن الحصول علىٰ هذه الصفات النفسية عن طريق الممارسة، لكن ذلك يقتضي أيضًا فهمًا خاصًّا لعملية التحصيل تلك، ويمكن توضيح ذلك علىٰ النحو الآتي: كل صفة نفسية ترتبط بـ نمط معهود من السلوك (وهذا النمط يتكوَّن من أفعال)، فمهارة العزف علىٰ البيانو (هذه

صفة نفسية) ترتبط بفعل العزف علىٰ البيانو بكفاءة (وهذا نمط من السلوك). وبالمثل، فالإيمان بنبوَّة محمَّد ﷺ (هذه صفة نفسية) ترتبط بأداء خمس صلواتٍ في اليوم والليلة وتجنُّب الخمر (وهذا نمط من السلوك). فالفرد عند أنصار أخلاق الفضيلة في العديد من الحالات قد يكتسب الصفةَ النفسية عن طريق ممارسة النمط المعتاد من السلوك (أي من الأفعال) الذي يرتبط بتلك الصفة النفسية[1]. وبذلك فيمكن للمرء أن يكتسب مهارة العزف علىٰ البيانو بممارسة العزف، ويمكن أن يكتسب الإيمان بنبوَّة محمَّد ﷺ بأداء الصلوات الخمس وتجنُّب الخمر. وعن طريق ممارسة النمط المعتاد من السلوك المرتبط بالصفة النفسية، يتعوَّد الشخص عليه، بحيث يصبح ذلك السلوك «طبيعيًّا» عنده ولا يتطلَّب إلَّا الحدَّ الأدنىٰ من الجهد أو التفكير. ولذلك فعن طريق ممارسة العزف علىٰ البيانو، سيصل الشخص إلىٰ النقطة التي يصبح العزف عنده أمرًا طبيعيًّا، يفعله دون مجهودٍ أو تفكير. وعند هذه النقطة فقط -في قول أنصار أخلاق الفضيلة- يكون الشخص قد اكتسب تمامًا مهارة العزف علىٰ البيانو؛ وما دام الشخص في حاجةٍ إلىٰ بذلِ مجهودٍ وإلىٰ التفكير في كيفية العزف، فلم يكتسب المهارة تمامًا (أي الصفة النفسية). وبالمثل، عن طريق أداء الصلاة وتجنُّب الخمر سيصبح الشخص معتادًا علىٰ ذلك، حتىٰ يصل إلىٰ فعل ذلك بصورةٍ طبيعيَّة، مع الحدِّ الأدنىٰ من الحاجة إلىٰ المجهود أو التفكير، وعند هذه النقطة يكتسب المرء تمامًا الإيمان بنبوَّة محمَّد ﷺ. وما دام الشخص يفكِّر في القيام بالصلاة أو عدمه، وما دام يكافح من أجل أدائها، فلم يكتسب ذلك الإيمانَ تمامًا بعدُ. فإطلاق كلمة «الأخلاق» علىٰ الصفة النفسية يقتضي أن اكتساب تلك الصفة تمامًا يستلزم أن يكون لدىٰ المرء «خلقٌ» (أي ميل أو نزوع) إلىٰ أداء السلوك المرتبط بتلك الصفة، مع الحدِّ الأدنىٰ من الجهد أو التفكير.

---

(١) "Ross 2009: 23-24".

غالبًا ما تولي الكتابات حول أخلاق الفضيلة اهتمامًا خاصًا بنوعٍ معيَّنٍ من الصفات النفسية/الأخلاق؛ وهي تحديدًا: «سمات الشخصية». ومن أمثلة تلك السمات: الكرم والبخل، والشجاعة والجبن، والصبر. فالشخص المجبول علىٰ سمةٍ شخصيةٍ معينةٍ يميل إلىٰ القيام بالأفعال المرتبطة بتلك السِّمة، فالمُتَّصِفُ بسمة الكرم يميل إلىٰ القيام بأفعالٍ كريمةٍ وسخيَّة (كإعطاء الفقراء)، والمتصف بسمة الجبن يميل إلىٰ القيام بأفعالٍ جبانة (كالفرار من ساحة المعركة). وفي حين أن بعض السمات الشخصية جيدة (كالكرم والشجاعة)، فإنَّ بعضها سيئ (كالبخل والجبن). وعلىٰ الرغم من أن أرسطو يقدِّم تناولًا أكثر تعقيدًا للسمات الشخصية، فلن أورد تناوله هنا[١].

والهدف الصحيح من الأخلاق عند أرسطو هو أن يُستبدَل بالصفات النفسية (الأخلاق) السيئة صفاتٌ نفسية (أخلاق) أخرىٰ جيدة. ويتحقَّق هذا الأمر عن طريق العمل بالنظام الملائم من الممارسة. فلو فرضنا أنَّ رجلًا لديه سمة الجبن، فقد يستبدل هذا الرجل -عند أرسطو- بهذه السمة السيئة -أي الجبن- سمة الشجاعة الجيدة، عن طريق النظام الملائم من الممارسة، فقد يكتسب سمة الشجاعة بممارسة الأعمال الشجاعة (كالقيام بأعمال الشجاعة في ساحة المعركة وتكرارها)[٢]. فسوف يقوم بهذه الأفعال حتىٰ تصبح سجيَّةً وطَبْعًا له، فيمكنه فعلها دون حاجة تُذكر إلىٰ مجهودٍ أو تفكير. وفي هذه المرحلة سيكون قد اكتسب تمامًا الصفة النفسية (الخُلق) المسمَّىٰ بالشجاعة. وبالمثل، لو فرضنا أن إنسانًا يرغب في الاحتفاظ بكل ثروته لنفسه، فهذه رغبة سيئة، ونقيضها -وهو الرغبة في إعطاء الفقراء- رغبة صالحة جيدة. فهذا الرجل قد يكتسب الرغبةَ في مساعدة الفقراء، بممارسة إعطاء الفقراء.

---

(١) فالسمات الشخصية عند أرسطو موجوداتٌ معقَّدة تتكوَّن من عدة صفاتٍ نفسية مجتمعة معًا. فسمة الشجاعة في قول أرسطو لا يمكن تمييزها عن الرغبة في التصرُّف بكرم، وعن مشاعر معيَّنة (كالهدوء والسكينة بدلًا من الخوف في ساحة المعركة).

(٢) "Ross 2009: 23-24".

يرىٰ فوكو أنَّ أفكار أرسطو مفيدةٌ في التحليل الاجتماعي؛ ولذلك أدخلها في نظرية الممارسة[١]. لكنَّ فوكو يختلف عن أرسطو في نقاطٍ رئيسة. فالصفات النفسية/الأخلاق عند أرسطو بعضها جيِّد في نفسه (أي موضوعيًّا)، وبعضها سيئ في نفسه (أي موضوعيًّا)، كما أنَّ أرسطو لا يهتمُّ بمجموعة الممارسات التي يمكن استعمالها لاكتساب الصفات النفسية/الأخلاق. وخلافًا لذلك، فإن فوكو يؤكِّد أن المجتمعات والفترات التاريخية المختلفة لديها آراء مختلفة حول الأخلاق الجيدة والسيئة. كما أنه يؤكِّد أنَّ المجتمعات والفترات التاريخية المختلفة تستعمل أنواعًا مختلفةً من الممارسات لاكتساب الصفات النفسية/الأخلاق. فيجب علىٰ الباحثين -عند فوكو- دراسة «الأخلاق» (أي أخلاق الفضيلة) في مجتمعاتٍ مختلفة، وهذا يتضمَّن دراسة كيف تستخدم المجتمعات المختلفة ممارساتٍ مختلفةً لغرسِ الأخلاق التي ترىٰ أنها جيدةٌ.

أدىٰ نهج فوكو إلىٰ تحفيز الأبحاث الأنثروبولوجية الحديثة[٢]؛ ولذلك يقرِّر طلال أسد وتلاميذه أن للأخلاق أهميةً كبرىٰ في دراسة التديُّن الإسلامي[٣]. فالإسلام في النهاية لديه تراث ناضج من الفكر الأخلاقي، ويمتدُّ هذا التراث إلىٰ حقبة العصور الوسطىٰ، وهو يدين كثيرًا لأفكار أرسطو[٤]. بل كثيرًا ما كان المفكِّرون الإسلاميون في العصور الوسطىٰ يلقبون أرسطو بـ «المعلِّم الأول». فبيَّن طلال أسد وتلاميذه أن الأفكار الأخلاقية الأرسطية بمفهومها الواسع مستمرةٌ في التأثير في التدين الإسلامي في الوقت الحاضر[٥].

لقد ركَّز عمل طلال أسد وتلاميذه علىٰ التدين بين عامَّة المسلمين المعاصرين فيما يتعلَّق بالحركات الاجتماعية أو السياسية الإسلامية

(١) "Foucault 1990 [1985]"; "Faubion 2011".

(٢) "Laidlaw 2002; Zigon 2008; Lambek 2010; Faubion 2011".

(٣) "Asad 2003; Mahmood 2005; Hirschkind 2006; B. Silverstein 2011; Agrama 2012".

(٤) "Sherif 1975; Hourani 1985; Fakhry 1994".

(٥) "Mahmood 2005; Hirschkind 2006; Agrama 2012".

المعاصرة[1]. لكنني أودُّ أن أركِّز الاهتمام علىٰ علماء الدين الرسميين. ومع التسليم بأنَّ تدين العوام وتديُّن العلماء يتداخل -بلا شكٍّ- في طرقٍ مهمَّة، فإنَّ العلماء الرسميين يتصوَّرون الأخلاق ضمن إطار عقديٍّ أوسع ليس مألوفًا إلىٰ حدٍّ كبيرٍ بين العوام. كما أنَّ التعليم الديني يتضمَّن أشكالًا فريدةً من الممارسات الأخلاقية التي ليس لها نظائرُ عند العامَّة، فتديُّن العوام بعيدٌ تحديدًا عن تديُّن العلماء التقليديين، الملتزمين بالحفاظ علىٰ الممارسة التعليمية والفقه الإسلامي لما قبل العصر الحديث. وبسبب التأثير الشائع للإصلاح الديني، فإنَّ أكثر العوام المصريين يتجاهلون بوعيٍ العناصر المركزية للتيار التقليدي.

يختلف تناولي للأخلاق الإسلامية اختلافًا كبيرًا في جانبَيْن آخرين عن العمل القيِّم لطلال أسد وتلاميذه. **أولًا**: وخلافًا لطلال أسد وتلاميذه، يشتمل تناولي علىٰ تحليلٍ إسلاميٍّ واسع النطاق للمصادر النصيَّة العربية المتعلِّقة بالموضوع. **ثانيًا**: وهو الأهم، يتجاوز تناولي الإطار النظريَّ لنظرية الممارسة، ليشتمل علىٰ أفكار رئيسة من نظرية الهرمنيوطيقيا. وقد أتاح استخدام كلٍّ من نظرية الهرمنيوطيقيا ونظريةِ الممارسة تناولًا أشمل للعلاقة بين الفعل وبين الصفات النفسية في سياق الأخلاق. وبذلك ففي حين يركِّز التنظير الملتزم بنظرية الممارسة علىٰ الكيفية التي يؤدي بها الفعل المتكرِّر إلىٰ غرس الصفات النفسية (في سياق الأخلاق)، فسوف أنظر أيضًا في كيفية استنباط الصفات النفسية من الأفعال (في سياق الأخلاق).

٢- الأخلاق والآداب الإسلامية

يرتبط الفكر الأخلاقي -في التراث الإسلامي- ارتباطًا قويًّا بالتصوف. ولكن لا بدَّ من توضيحٍ ضروريٍّ هنا: تشتمل الكتابات الإسلامية التراثية علىٰ العديد من مجالات المعرفة وحقولها المختلفة، كالفقه والتفسير ودراسة الحديث والعقيدة والكلام والتصوف. ولكل حقلٍ منها قدرٌ يتميَّز به

(١) "Mahmood 2005; Hirschkind 2006; B. Silverstein 2011; Agrama 2012".

عن غيره من حيثُ المفردات والمفاهيم وأساليب التفكير والاحتجاج. ولكن طوال حقبة ما قبل العصر الحديث، كانت هذه المجالات تُدرَّس معًا بوصفها أجزاءً من صورةٍ متكاملةٍ واسعةٍ من التعليم. بل إنَّ هذا الأمر متحقِّق اليوم أيضًا، علىٰ الأقل بين العلماء التقليديين. ولذلك فلا يمكن فهمُ هذه المجالات المختلفة بصورةٍ منفصلة، فأيُّ محاولةٍ لتحليل الفقه الإسلامي أو التصوف -مثلًا- بمعزلٍ عن الآخر، سوف تنتج وجهة نظرٍ جزئية ومحرَّفة. فالواجب تحليلُ الفقه والتصوف معًا، ومع الحقول المعرفية الأخرىٰ، كالتفسير والحديث والكلام.

لقد افترضت الأجيال السابقة من المستشرقين وجودَ معارضة أساسية بين الفقه والتصوف، لكنَّ الدراسات الحديثة رفضت هذا القول[1]. وعلىٰ مدار التاريخ الإسلامي، ظهرت أنواعٌ مختلفة من التصوف، وبعض هذه الأنواع كان يتحدَّىٰ التعاليمَ المعتادة للشريعة الإسلامية أو يستغني عنها[2]. لكنَّ أكثر علماء الدين المسلمين من السُّنة تبنَّوا صورًا من التصوف تلتزم بقوةٍ بتعاليم الشريعة الإسلامية. بل إنَّ كثيرًا من كبار علماء الدين -إن لم يكن أكثرهم- في حقبة ما قبل العصر الحديث كانوا من المتصوفة، ومن الأمثلة البارزة: أبو حامد الغزالي (ت: ٥٠٥هـ/ ١١١١م)، والنووي (ت: ٦٧٦هـ/ ١٢٧٧م)، وابن تيمية (ت: ٧٢٨هـ/ ١٣٢٨م)، وابن عابدين (ت: ١٢٥٢هـ/ ١٨٣٦م). كما كان هذا الانصهار الذي جمع بين الفقه والتصوف حاضرًا في مصر في القرنَيْن الثامن عشر والتاسع عشر، حيث تجسَّد في المرجعيات الدينية الرئيسة، كالشيخ أحمد الدردير (ت: ١٢٠١هـ/ ١٧٨٦م)، وإبراهيم الباجوري (ت: ١٢٧٧هـ/ ١٨٦٠م)[3].

والنمط نفسُه موجودٌ اليومَ بين علماء الدين التقليديين المعاصرين،

---

(١) "Algar 1976; Makdisi 1991 VII: 129; Asad 2003: 224".

(٢) "Ahmed 2016".

(٣) "Sayyid-Marsot 1972: 151; Heyworth-Dunne 1968 [1939]: 24".

فالتعليم الديني عند هؤلاء يتضمَّن دراسة كتب الشريعة والتصوف؛ ولذلك فإنَّ استيعاب وجهات نظرهم يستلزم توجيه نظرةٍ فاحصةٍ إلىٰ هذه الكتب.

وفي تناول المسائل الأخلاقية، تستخدم الكتب الإسلامية مجموعةً معيَّنةً من المصطلحات الفنيَّة، ولنعرض بعض أهم تلك المصطلحات:

أولًا: هناك مصطلحات مختلفة تدلُّ علىٰ الصفات النفسية/الأخلاق، فمن أكثرها شيوعًا «أوصاف القلب» و«صفات القلب»[(١)]، التي تكافئ المصطلح الذي استخدمناه وهو: «الصفات النفسية»[(٢)] (بالإنكليزية: mental attributes). والصفات القلبية الراسخة تُعرَف باسم «المقامات»، أما الصفات القلبية المؤقتة أو الزائلة فتُعرَف باسم الأحوال[(٣)]. ومن أمثلة تلك الصفات: اليقين والإيمان بالله[(٤)]، والتقوىٰ والخوف من الله[(٥)]، والحياء من معصية الله[(٦)].

يطلق العلماء المسلمون علىٰ الصفات النفسية مصطلح «المَلَكَات»، عندما يكون تحصيل هذه الصفة عن طريق الممارسة. ومن ذلك قول ابن خلدون (ت: ٨٠٨هـ/١٤٠٦م): إنَّ «المَلَكَة هي صفة [نفسيَّة] راسخة تحصل عن استعمال ذلك الفعل وتكرُّره مرةً بعد أخرىٰ، حتىٰ ترسخ صورته»[(٧)]. ويوضِّح ابن الدبَّاغ (ت: ٦٩٦هـ/١٢٩٦م) أن المقامات (أي الصفات النفسية الراسخة) هي من المَلَكَات[(٨)]. ويستخدم ابن خلدون

---

(١) «اعلم أن الرجاء من جملة مقامات السالكين وأحوال الطالبين، وإنما يُسمَّىٰ الوصف مقامًا إذا ثبت وأقام، وإنما يُسمَّىٰ حالًا إذا كان عارضًا سريع الزوال ... فكذلك صفات القلب تنقسم هذه الأقسام».

(٢) سوف أفصِّل لاحقًا في مصطلح «القلب» وعلاقته بالعقل أو النفس.

(٣) "Al-Ghazālī 2005: 1488; al-Jurjānī 2004: 72-73; al-Qushayrī 2001: 91-92".

(٤) "Al-Sarrāj 1960: 43; al-Qushayrī 2001: 214-218".

(٥) "Al-Sarrāj 1960: 43-44; al-Qushayrī 2001: 161-167, 141-146".

(٦) "Al-Sarrāj 1960: 43-44; al-Qushayrī 2001: 249-252".

(٧) "Ibn Khaldūn 2010, 2: 856".

(٨) ولذلك يذكر ابن الدباغ – في (مشارق أنوار القلوب، ص٦٧) – أن المقام هو «المَلَكَة الثابتة».

وابن الدبَّاغ كلمة «المَلَكَة» للتعبير عن كلمة الميل الطَّبْعي (بالإنكليزية: disposition). وهذا الفهم الإسلامي لكلمة «المَلَكَة» يعكس الأفكار الأرسطية، وكثيرًا ما تُترجم «المَلَكَة» إلىٰ كلمة «habitus» الإنكليزية[١]. ومن المفردات العربية القريبة: «الأخلاق» (ومفردها: خُلُق)، فكثيرًا ما تذكر الكتب الإسلامية أن الأخلاق نوعٌ من المَلَكَات؛ ولذلك يمكن ترجمة كلمة «أخلاق» إلىٰ كلمة «dispositions» الإنكليزية[٢]، ويمكن ترجمة «الأخلاق» أيضًا إلىٰ كلمة «mental attributes» الإنكليزية (أي الصفات النفسية). ومن ذلك قول العالم المصري الشهير وشيخ الأزهر إبراهيم الباجوري (ت: ١٢٧٧هـ/ ١٨٦٠م): إن الأخلاق هي «الأوصاف الباطنة»[٣]. ولعل الكتابات الإسلامية في الأخلاق تُكثِر من استخدام كلمة «الأخلاق» أكثر من غيرها، لكنها تذكر أيضًا كلمات مثل: «الفضيلة» و«الرذيلة».

يُعَدُّ ابن مسكويه (ت: ٤٢١هـ/ ١٠٣٠م) وأبو حامد الغزالي (ت: ٥٠٥هـ/ ١١١١م) من أبرز أنصار نظرية أخلاق الفضيلة وأشدهم تأثيرًا، وكلاهما يعتمد علىٰ الأفكار الأرسطية، ولا سيما فيما يتعلَّق بمفهوم الملكات/ الأخلاق. فيعرِّف ابن مسكويه «الأخلاق» بأنها «حالٌ للنفس داعٍ لها إلىٰ أفعالها بلا فِكْرٍ ولا رويَّة». وهذا الحال نوعان: «[الأول] منهما طبعيٌّ ينبع من أصل مزاج الإنسان . . . [والثاني] منهما يُكتسَب عن طريق العادة والتدريب»[٤]. وهذا التعريف الذي أورده ابن مسكويه يُبرز سمتَيْن مهمَّتَيْن للأخلاق/ المَلَكَات: **الأولىٰ** أنها ميولٌ إلىٰ إبداء أشكالٍ بعينها من السلوك علىٰ نحوٍ عفويٍّ، «بلا فِكْرٍ ولا رويَّة»[٥]. **والثانية أن الأخلاق/** المَلَكَات يمكن اكتسابها عن طريق الممارسة (أي العادة والتدريب).

---

(١) "Lapidus 1984: 53-56; Messick 1993: 19; Mahmood 2005: 136-137".

وانظر أيضًا:

"Franz Rosenthal's comments Ibn Khaldūn 1967 [1958], 1: lxxxiii-lxxxiv".

(٢) "Al-Rāzī 1981 30:81; Al-Dijwī:1981, 2:711-712".

(٣) "Al-Bājūrī 2001:17".

(٤) "Ibn Miskawayh 2006:30".

(٥) "al-Iṣfahānī 2007:97".

وعند الغزالي أفكار مماثلة[١]. فهو يشير إلىٰ أنَّ «الخلق ليس عبارة عن الفعل»[٢]، بل:

«... الخلق عبارة عن هيئة في النَّفْس راسخة، عنها تصدر الأفعال بسهولة ويُسْرٍ من غير حاجةٍ إلىٰ فكر ورويَّة. فإن كانت الهيئة بحيث تصدر عنها الأفعال الجميلة المحمودة عقلًا وشرعًا: سُمِّيت تلك الهيئة خلقًا حسنًا، وإن كان الصادر عنها الأفعال القبيحة: سُميت الهيئة التي هي المصدر خلقًا سيئًا»[٣].

ويؤكِّد الغزالي أن الخلق الحسن يمكن اكتسابه عن طريق الممارسة، وتحديدًا: عندما يرغب المرء في اكتساب خُلق معيَّن، فعليه أن يقوم بالأفعال المرتبطة بهذا الخُلق. يقول الغزالي:

«اكتساب هذه الأخلاق بالمجاهدة والرياضة، وأعني به حمل النفس علىٰ الأعمال التي يقتضيها الخلق المطلوب. فمن أراد مثلًا أن يحصِّل لنفسه خلقَ الجود: فطريقه أن يتكلَّف تعاطي فعل الجواد، وهو بذلُ المال. فلا يزال يطالب نفسه ويواظب عليه تكلُّفًا، مجاهدًا نفسه فيه: حتىٰ يصير ذلك طبعًا له ويتيسَّر عليه، فيصير به جوادًا. وكذا مَنْ أراد أن يحصِّل لنفسه خلقَ التواضع وقد غلب عليه الكِبر: فطريقه أن يواظب علىٰ أفعال المتواضعين مدَّة مديدة، وهو فيها مجاهد نفسه، ومتكلِّف إلىٰ أن يصير ذلك خلقًا له وطبعًا، فيتيسَّر عليه. وجميع الأخلاق المحمودة شرعًا تحصل بهذا الطريق»[٤].

---

(١) للاطلاع علىٰ عرضٍ عامٍّ لفكر الغزالي الأخلاقي، انظر: "Sherif 1975".

(٢) "al-Ghazālī 2005: 935".

(٣) "al-Ghazālī 2005: 935".

وانظر أيضًا:

"al-Jurjānī 2004: 89".

(٤) "al-Ghazālī 2005: 940".

والأمثلة الكلاسيكية للأخلاق تتضمَّن السمات الشخصية، مثل: الصبر، والخشوع، والشكر.

وفي وصف اكتساب الأخلاق/الصفات النفسية، يشير العلماء المسلمون إشارةً مستمرةً إلىٰ «القلب». وكلمة «القلب» تُترجم هنا أحيانًا إلىٰ مقابلها في الإنكليزية «heart»، لكن هذا غير دقيق. فالقلب في الإنكليزية يُعَدُّ محلَّ المشاعر، ولكن عند أكثر المفكِّرين العرب والمسلمين، فالقلب هو محلُّ العقل/النفس جميعًا(١). فقلب الإنسان في وجهة النظر هذه (أي عقله/نفسه) يحتوي علىٰ معتقداته ورغباته ومشاعره ومقاصده وسماته الشخصية. وبذلك يجمع القلب بين العملياتِ العقلية والنفسية المختلفة، ومنها العاطفة والإدراك. وفي ضوء ما سبق، فالمقابل لكلمة «القلب» هو «العقل/النفس».

وكثيرًا ما يؤكِّد علماء الدين المسلمون أنَّ تلك الممارسة تشكِّل القلب، ويعنون بذلك أن الممارسة تغرس الأخلاق/الصفات النفسية في القلب. والهدف من الممارسة الأخلاقية عند علماء الدين هو «تزكية القلب»، ويكون القلب زكيًّا إذا كان فيه أخلاق/صفاتٌ نفسية جيدة، وتطهَّر من الأخلاق/الصفات النفسية السيئة.

وبذلك يتبيَّن أنه في فترة العصور الوسطىٰ، روَّج علماء الدين لفكرة أنَّ المسلمين عليهم أن يسعوا إلىٰ اكتساب أخلاق/صفاتٍ نفسية جيدة بالقيام بالأفعال والممارسات المناسبة. ولكن كيف يمكن للمرء أن يعلم الأخلاق/الصفات النفسية الجيدة؟ وهنا ترجع أقوال علماء الدين إلىٰ نظرةٍ معيَّنة، إلىٰ النبي ﷺ. فالعلماء يرون أن الله كلَّف النبي ﷺ بنقل تعاليمه إلىٰ البشر،

---

(١) يرون أن العقل غريزةٌ في القلب وليس موجودًا مستقلًّا ومنفصلًا عنه.

"Ibn Manzur 2003: v.7 463".

وانظر أيضًا:

"Ibn Taymiyya 2004, 9: 303-304".

و:

"Makdisi 1981: 102".

كما يرون أنَّ النبي ﷺ كثيرًا ما كان ينقل هذه التعاليم عن طريق كونه قدوةً وأُسوةً للناس. وكان العلماء الذين تحدَّثت إليهم يحبون الاستشهاد بتلك الآية: ﴿لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ ٱللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ﴾ [الأحزاب: ٢١]. فلمَّا كان العلماء يرون أن النبي ﷺ قدوةٌ ومثالٌ، فإنهم يرون أنَّ أخلاقه/صفاته النفسية يحبها الله ويحمدها. وربما يختلف قول العلماء المسلمين مع قولِ أرسطو هنا، فأرسطو يربط بين الأخلاق الحسنة وبين المثالِ المجرَّد للكمال الإنساني، أمَّا العلماء المسلمون فهم يساوون بين الأخلاق الحسنة وبين أخلاقِ شخصية تاريخية ملموسة؛ أي النبي محمَّد ﷺ. وبذلك فإنَّ الأخلاق/الصفات النفسية المميزة للنبي ﷺ هي التي تحدِّد الخُلق/الصفة النفسية الجيدة. وبعبارة أخرىٰ، فإن أخلاق النبي ﷺ وصفاته النفسية تجسِّد الكمال الإنساني.

لقد أصرَّ العلماء التقليديون الذين قابلتهم علىٰ النقطة السابقة(١)، وأكَّدوا أنَّ كل خلقٍ حسنٍ بلا استثناءٍ قد تجسَّد في أكمل صوره في النبي ﷺ. ويتحدَّث أحد الكتب الحديثة التي تُدرَّس في دار العلوم عن النبي ﷺ، فيقول: «**جمع ﷺ كلَّ خلقٍ حميدٍ عند الأنبياء من قبله، فتمَّت الأخلاق به وعنده**»(٢). ولأنَّ النبي ﷺ يمثِّل الكمال الإنسانيَّ التامَّ، فإنَّ اكتسابَ أخلاقه أصبح هو المثل الأعلىٰ الأخلاقي.

كما قال العالم الأزهري الراحل محمد الغزالي (ت: ١٩٩٦م) ما يلي في العلاقة بين الأخلاق الأرسطية والإسلامية:

«قيل لعالم مسلم: هل قرأت أدب النفس لأرسطو؟ فقال: بل قرأتُ أدب النفس لمحمَّد بنَ عبد الله ﷺ! لقد قرأنا أدب النفس لأرسطو ولأمثاله من الفلاسفة، وقرأنا أدب النفس لمحمَّد بن عبد الله ﷺ، فوجدنا ما تخيَّله الأوَّلون واصطنعوا له بعد العناء صورًا بعضها كامل وبعضها منقوص:

---

(١) للاطلاع علىٰ أفكارٍ من هذا النوع، انظر:

"Schimmel 1975: 27, 272-'273; Hoffman 1995: 58-?59, 236; Hoffman 1999".

(٢) "Al-Fawī 2004: 14".

وجدناه قد تحوَّل إلىٰ حقائق حيَّة تجسَّد فيها الكمالُ وأضحىٰ سيرة رجل، وأدب أُمَّة، وشعائر دينٍ ضخم. ذلكم هو أدب النفس لمحمَّد بن عبد الله ﷺ»[1]. (إذا ورد اسم الغزالي بعد ذلك، فالمقصود به أبو حامد الغزالي، العالم الشهير في القرون الوسطىٰ، ما لم يُذكر خلاف ذلك).

٣- الممارسة والشريعة والسُّنة

وهكذا يعرِّف علماء الدين الأخلاقَ/الصفات النفسية الجيدة بأنها ما تحلَّىٰ به النبيُّ ﷺ. ويمكن تحصيل هذه الأخلاق عن طريق الممارسة. ولكن ما الصورة التي تتخذها تلك الممارسة؟ الجواب المختصر والسهل هو أنَّ اكتساب هذه الأخلاق/الصفات النفسية يكون عن طريق ممارسة الشريعة والالتزام بالسُّنة. ولكن لاستيعاب هذا الجواب، فمن الضروريِّ توضيح المقصود من الشريعة والسُّنة.

ولنبدأ بالشريعة: لنا أن نقول: إن الشريعة تتكوَّن من أحكام (طالما لم نضع لكلمة «الحكم» حدًّا ضيِّقًا جدًّا). وعادةً ما تُترجم «الشريعة» إلىٰ كلمة «الفقه» أو «القانون الإسلامي». لكن هذه الترجمة فيها اختزال وقصور، فالشريعة باعتبار ما «قانون» حقًّا، لكنها أكثر بكثيرٍ من كونها «قانونًا» فقط. فكلمة «القانون» في الغرب الحديث تشير إلىٰ الأحكام والقواعد التي تفرضها الدولة، لكنها لا تشمل أحكام الشعائر والآداب العامَّة مثلًا. لكنَّ الشريعة خلافًا لذلك لا تقتصر علىٰ الأحكام التي تفرضها الدولة، لكنها تشمل أيضًا أحكام الشعائر والعبادات والآداب والسلوك (التي لا تفرضها الدولة بالضرورة). فالشريعة تشتمل علىٰ أحكام الشعائر المتعلِّقة بالصلاة والصيام والحج، كما تتضمَّن أحكامًا وقواعدَ للسلوك تتعلَّق بكيفية أكل الطعام وقضاء الحاجة (كاستحباب الأكل باليد اليمنىٰ، وكراهة التبوُّل قائمًا). والقواعد في الشريعة تُعرَف بالأحكام (جمع حكم)، وفي الخطاب الفقهي الإسلامي يُراد بالحكم أي حكم الله تعالىٰ في المسألة المعيَّنة

---

(١) "M. al-Ghazālī 1987:4".

(وغالبًا ما تكون فعلًا). فقد حكم الله تعالىٰ أن الصلاة فرض وأن الخمر مُحرَّمة، أي بعبارة أخرىٰ: لقد وضع الله قاعدةً مفادها أن الصلاة واجبة، وأن شرب الخمر ممنوع. ومجموع أحكام الله (أي مجموع الأحكام والقواعد في الشريعة) يُعرَف باسم: «أحكام الشريعة».

تختلف الشريعة أيضًا عن المفاهيم الغربية الحديثة للقانون في أقسامها الشرعية الأساسية، فالقانون الغربي الحديث يصنِّف الأفعال ببساطةٍ بتقسيمها إلىٰ المسموح والواجب فقط. وبذلك فالخاضع لأحكام القانون الغربي يُسمَح له بفعل بعض الأشياء (كالتعبير عن آرائه السياسية مثلًا)، ويكون ملزَمًا بفعل أشياء أخرىٰ (كدفع الضرائب والامتناع عن القتل). والشريعة كالقانون الغربي في ذلك، فهي تسمح للمسلمين بفعل بعض الأشياء (وهذا هو المباح)، وتُوجِب عليهم فعل أشياء أخرىٰ أو تركها (فالأول الواجب والثاني المحرَّم). لكن الشريعة فيها قسم آخر، فقد تستحبُّ الشريعة أداء أفعالٍ معيَّنة أو تركها، لكن بلا إلزامٍ (فالأول المستحبُّ، والثاني المكروه). فالمسلمون مثلًا يجب عليهم أداء خمس صلواتٍ في اليوم والليلة، وتستحبُّ الشريعة لهم أداء النوافل والسُّنن، لكنها لا توجب عليهم ذلك (فتلك الصلوات الإضافية من المستحبَّات). وكذلك فإنَّ الشريعة تحثُّ المسلمين علىٰ عدم اللعب بالشطرنج، لكنها لا توجب عليهم الامتناع عنه (أي إن لعب الشطرنج مكروه)[1]. والله تعالىٰ يُثيب الفردَ علىٰ فعل ما تستحبه الشريعة، لكنه لا يُعاقب علىٰ تركِ المستحَبِّ أو فعل المكروه.

لقد ذكرتُ أن الشريعة تتكوَّن من أحكامٍ وقواعد، لكنَّ هذه الفكرة تحتاج إلىٰ مزيدٍ من التوضيح. يشير طلال أسد[2] إلىٰ أنه لا يمكن اختزالُ الشريعة في قواعد وأحكام؛ لأنها تأمر بأخلاق/ صفاتٍ نفسيَّة معيَّنة. ولنلقِ الآن نظرةً فاحصةً علىٰ المسألة التي أثارها طلال أسد.

---

(١) هذا قول شائع وإن لم يكن محلَّ اتفاق.

(٢) "Asad 2003: 205-256".

تؤكِّد الكتابات الفقهية الإسلامية -القديمة والحديثة- أنَّ أحد أهداف الشريعة هو الحضُّ علىٰ تحصيل مكارم الأخلاق[١]. فمِمَّن عبَّر عن هذا القول العالم الفقيه المغربي أحمد الريسوني، والريسوني شخصية عالمية مؤثرة، وخلال بحثي رأيته يلقي كلمةً في قاعة محمَّد عبده في الأزهر. يرىٰ الريسوني أنَّ الكثير من المسلمين -تحت التأثيرات الأوروبية الحديثة- أخطؤوا في الخلط بين الشريعة والمفهوم الغربي لـ «القانون»، فجعلوا الشريعة -وفقًا لذلك- مجموعةً من الأحكام القانونية الشرعية التي تفرضها الدولة[٢]. ويجزم الريسوني بأنَّ هذا خطأ عميق، ويؤكِّد أنَّ المفهوم التقليدي للشريعة أوسعُ من ذلك بكثير. ويشير الريسوني إلىٰ أنَّ المفهوم التقليدي للشريعة يشتمل علىٰ «الإيمان بالله»، وكذلك «التخلُّق بمكارم الأخلاق والآداب»[٣].

وقد ردَّدت الكتابات الصوفية آراء مماثلة، فيوضِّح المتصوف أبو نصر السَّرَّاج (ت: ٣٨٨هـ/٩٨٨م) أنَّ الأخلاق/الصفات النفسية تُعَدُّ عنصرًا أساسيًّا في الشريعة، وفي طرحه لموقفه يميِّز بين «الأعمال الظاهرة» و«الأعمال الباطنة». فالأعمال الظاهرة هي التي تقوم بها الجوارح (كالفم والأكل، والرجلين والركض، واللسان والكلام). أما الأعمال الباطنة فهي التي يقوم بها القلب، وعمل الباطن هذا يكون باكتساب الصفة النفسية. فالاعتقاد من الأعمال الباطنة، والرغبة والشعور أيضًا من الأعمال الباطنة. بل إن كثيرًا من الكتب الإسلامية تسوِّي بين اكتساب الصفة النفسية والقيام بالأعمال الباطنة (أي عمل القلب)[٤]. ويؤكِّد السَّرَّاج أنه كما تحتوي الشريعة علىٰ أحكامٍ تتعلَّق بالأفعال الظاهرة (كإيجاب الصلاة وتحريم الخمور)، فإنها تحتوي علىٰ أحكامٍ تتعلَّق بالأفعال الباطنة (كوجوب الإيمان

---

(١) غالبًا ما يرد ذلك تحت عنوان «التحسينات» في مناقشة مقاصد الشريعة. انظر: "al-Shāṭibī 2004: 223".

(٢) "Al-Raysūnī 2013:72".

(٣) "Al-Raysūnī 2013: 72-73".

(٤) "Īsā 1993: 28; Ibn Taymiyya 1982: 59; Ibn Taymiyya 2004, 11: 381-382".

بالله، ووجوب الخوف من الله). وبعبارة أخرىٰ، تحتوي الشريعة علىٰ أحكامٍ تُوجب علىٰ المسلمين أن يكتسبوا صفاتٍ نفسيةً معينةً دون غيرها.

ويؤكِّد السَّرَّاج أنَّ آياتٍ وأحاديثَ كثيرةً توجب علىٰ المسلمين أن يحصِّلوا أخلاقًا/ صفاتٍ نفسيَّة معيَّنة (مثل الإيمان بالله والخوف منه والصبر والشكر)، فيقول:

«علم الشريعة الذي يدلُّ ويدعو إلىٰ الأعمال الظاهرة والباطنة. والأعمال الظاهرة كأعمال الجوارح الظاهرة، وهي العبادات والأحكام، مثل: الطهارة والصلاة والزكاة والصوم والحج والجهاد وغير ذلك، فهذه العبادات، وأما الأحكام فالحدود والطلاق والعتاق والبيوع والفرائض والقصاص وغيرها، فهذا كله علىٰ الجوارح الظاهرة التي هي الأعضاء، وهي الجوارح. وأما الأعمال الباطنة فكأعمال القلوب، وهي المقامات والأحوال، مثل: التصديق والإيمان واليقين والصدق والإخلاص والمعرفة والتوكُّل والمحبَّة والرضا والذِّكْر والشُّكْر والإنابة والخشية . . . ولكل عملٍ من هذه الأعمال الظاهرة والباطنة علم وفقه وبيان وفهم وحقيقة ووَجْد، ويدلُّ علىٰ صحَّة كل عملٍ منها من الظاهر والباطن آياتٌ من القرآن وأخبار عن الرسول ﷺ»[١].

وقد استمرَّ قولُ السَّرَّاج واشتهر بين العلماء المعاصرين ذوي الميول التقليدية، فقد كتب العالم السوري الصوفي الشهير عبد القادر عيسىٰ (ت: ١٩٩١م) أنَّ «التكاليف الشرعية» علىٰ نوعَيْن: «الأحكام المتعلِّقة بالأعمال الظاهرة، والأحكام المتعلِّقة بالأفعال الباطنة»[٢]. وكلا النوعَيْن فيه «الأوامر والنواهي». ويوضِّح عبد القادر أن الله يأمرنا بأداء أعمالٍ ظاهرة كالصلاة والحج، وينهانا عن أعمالٍ ظاهرة كالقتل والزنا. وبالمثل، فالله يأمرنا بأداء أعمالٍ باطنة كالتواضع والتوكُّل علىٰ الله، وينهانا عن أعمالٍ باطنة كالكفر والنفاق والكِبر[٣].

---

(١) "Al-Sarrāj 1960: 43-44".

(٢) "Īsā 1993: 28".

(٣) "Īsā 1993: 28".

ولذلك تنقسم دراسة الشريعة -عند السَّرَّاج وعبد القادر- إلىٰ تخصُّصَيْن أو قسمَيْن: فالقسم أو الفرع الذي يُشار إليه في المعتاد باسم الفقه يركِّز علىٰ أحكام الشريعة المتعلِّقة بالأعمال الظاهرة، أما التصوُّف فيركِّز علىٰ أحكام الشريعة المتعلِّقة بالأعمال الباطنة (أي الأخلاق/الصفات النفسية). ويشرح هذا الموقفُ ويبيِّن الكثير، علىٰ الرغم من أنني لا أؤيد فكرة تصوير الصفات النفسية علىٰ أنها «الأعمال الباطنة».

وبناءً علىٰ الأدلَّة السابقة، فيمكن القول: إنه لا يمكن اختزالُ الشريعة إلىٰ أحكامٍ وقواعد؛ لأنها توجب وتستحبُّ التخلُّق بأخلاق/صفاتٍ نفسية أيضًا. وهذه إحدىٰ الصياغات الممكنة لوصف الحال. لكنني -اعتمادًا علىٰ السَّرَّاج وعبد القادر- أفضِّل أن يقال: إن الشريعة تتكوَّن من نوعَيْن -علىٰ الأقل- من الأحكام: **الأول** هو المتعلِّق بالأفعال (كإيجاب الصلاة وتحريم الخمر)، وهذا هو ما يطلق عليه عبد القادر: «الأحكام المتعلِّقة بالأعمال الظاهرة». **والثاني** هو الأحكام المتعلِّقة بالصفات النفسية (كإيجاب الإيمان بالله، وتحريم الكبر)، وهذا هو ما يطلق عليه عبد القادر: «الأحكام المتعلِّقة بالأعمال الباطنة».

والجدير بالذكر أن كلا النوعَيْن من الأحكام -المتعلِّقة بالأفعال والمتعلِّقة بالصفات النفسية- يمكن مساواتها بمقاصد/إرادة الله. فكما أنَّ مقاصد/إرادة الله تقتضي أن يصلي المسلمون، فإنَّ مقاصده/إرادته تقتضي أيضًا أن يؤمن المسلمون بنبوَّة محمَّد ﷺ. وكما أنَّ مقاصد/إرادة الله تقتضي أن يتجنَّب المسلمون شربَ الخمر، فإنَّها تقتضي منهم أيضًا ألَّا يكونوا متكبِّرين.

والآن، فلا يُعقَل أن يشرع الله أحكامًا لا يمكن طاعتها. وإذا نظرنا إلىٰ الأحكام التي توجب التحلِّي بالصفات النفسيَّة المعيَّنة، فإنَّ الامتثال لها معقَّد إلىٰ حدٍّ ما. فإن الإنسان لا يمكنه أن يختار أن يتحلَّىٰ بصفةٍ نفسيةٍ معينةٍ كما يمكنه أن يختار القيام بفعلٍ معيَّن (فلا يمكنني مثلًا أن أختار أن يكون لديَّ معتقد أو رغبة أو سمة شخصيَّة معيَّنة). ولكن ها هنا نصل إلىٰ

حيث يصبح تركيز الصوفية علىٰ الممارسة أمرًا مهمًّا، فالإنسان يستطيع أن يختار القيام بالممارسة اللازمة للتحلِّي بالصفات النفسية الحسنة التي أمر الله بها (والتخلِّي عن الصفات النفسية السيئة التي نهىٰ الله عنها). وبذلك تصبح الممارسة هي الوسيلة اللازمة للامتثال لأحكام الله المتعلِّقة بالصفات النفسية. وفي تناوله لهذه المسألة، يقول الغزالي: «لو كانت الأخلاق لا تقبل التغيير، لبطلت الوصايا والمواعظُ والتأديبات، ولما قال رسول الله ﷺ: «**حسِّنوا أخلاقكم**»[(١)]»[(٢)].

ولكننا في حاجةٍ إلىٰ مزيدٍ من الكلام حول طبيعة الممارسة اللازمة لتحصيل الأخلاق/الصفات النفسية التي تأمر بها الشريعة. إذ تتكوَّن تلك الممارسة -جزئيًّا- من العمل بأحكام الشريعة، فبالممارسة (أي الطاعة المستمرة) والعمل بأحكام الشريعة المتعلِّقة بالأفعال (كوجوب الصلاة) سيكتسب المرء الصفاتِ النفسيةَ المطلوبة، وبذلك يكون ممتثلًا لأحكام الشريعة المتعلِّقة بالصفات النفسية (كوجوب الإيمان بالله). ولذلك يقول الغزالي عن اكتساب الأخلاق الحسنة:

«وأما [اكتساب] حسن الخلق، فبأن يزيل جميع العادات السيئة، التي عرَّف الشرع تفاصيلها، ويجعلها بحيث يبغضها، فيجتنبها كما يجتنب المستقذرات. وأن يتعوَّد العادات الحسنة ويشتاق إليها فيؤثرها، ويتنعَّم بها»[(٣)].

فأحكام الشريعة -بعبارةٍ أخرىٰ- تحرِّم أعمالًا معيَّنة (أي «العادات السيئة»)، والإنسان لن يمكنه اكتساب الأخلاق/الصفات النفسية الحسنة إلَّا إذا امتثل فترك تلك المحظورات. ويقول الغزالي أيضًا: إنَّ المَلَكَة أو الخلق

---

(١) قال العراقي: أخرجه أبو بكر بن لال في مكارم الأخلاق من حديث معاذ: «**يا معاذ حسِّن خلقك للناس**». (المترجم)

(٢) "al-Ghazālī 2005: 937".

(٣) "al-Ghazālī 1964: 255".

وانظر أيضًا:

"al-Iṣfahānī 2007:97-99".

يكون حسنًا «إذا كان بحيث تصدر عنه الأفعال الجميلة المحمودة عقلًا وشرعًا»[١]. فهنا يلمح الغزالي إلىٰ أنَّ أحكام الشريعة هي المعيار في تحديد أي الأفعال تكون جميلةً ومحمودةً (أي جيدة). والإنسان الذي يعمل بالأحكام التي تنصُّ عليها الشريعة سيكتسب الأخلاق/الصفات النفسية الحسنة.

هناك العديد من الأمثلة التي تبيِّن أنَّ العمل بأحكام الشريعة يغرس الأخلاق/الصفات النفسية الجيدة. فعلىٰ سبيل المثال، أوجب الشرع صدقةً وزكاةً سنويَّةً تُدفَع إلىٰ الفقير، فالمسلم الذي يخرج تلك الزكاة سيكتسب خلقَ الكرم (وهي سمة شخصية). ويمنع الشرع الرجال من ارتداء الحرير أو الذهب، والمسلم الذي يمتثل لهذا الحظر سيكتسب خلقَ التواضع.

كما أنَّ العمل بأحكام الشريعة يرسِّخ خلقَ الإيمان بالله والنبي ﷺ. ففي أثناء عملي الميداني، ادَّعىٰ العلماء الذين قابلتهم أنَّ العلاقة قويةٌ بين العمل الموافق للشرع وبين ذلك الإيمان. ففي نظرهم، فإنه علىٰ المسلم الشاكِّ أن يسعىٰ إلىٰ تبديد الشكِّ بالعبادة والطاعة والإذعان للشريعة، وبذلك السلوك سيتمكَّن المرء من تحقيق اليقين في عقائد الإسلام.

كان الغزالي يدرك تمامَ الإدراك أن الاعتقاد يترسَّخ بالعمل والممارسة. فهو يشير إلىٰ أنَّ «المواظبة علىٰ العمل بموجب الاعتقاد» تقوِّي الاعتقاد في النفس، وتزيد الطمأنينة في صدقه. وذكر الغزالي أن صحَّة دعواه تؤكِّدها تجربتُهُ الباطنة[٢].

وقد عبَّر شيخ الأزهر الراحل محمَّد سيد طنطاوي (ت: ٢٠١٠م) عن وجهة نظرٍ مماثلة، فقال: «إنَّ العبادات التي كلَّف الله تعالىٰ بها عباده، والتي هي من أركان الإسلام، لم يشرعها الله تعالىٰ عبثًا، وإنما شرعها

---

(١) "al-Ghazālī 2005: 934".

وانظر أيضًا:

"al-Jurjānī 2004:89".

(٢) "Al-Ghazālī 2004b: 123".

لتثبيت الإيمان في النفوس، ولتطهير القلوب، ولتعويد الإنسان علىٰ التمسُّك بمحاسن الأخلاق وبحميد الخصال وبجميل العادات»[1]. لاحظ أن طنطاوي يذكر أحكام العبادات التي شرعها الله، ويجزم بأنها تثبِّت الإيمان في النفس.

٤- الشريعة والسُّنة

كما أشرنا سابقًا، فإن العلماء يستخدمون كلمة «السُّنة» للإشارة إلىٰ مجموع أعمال النبي ﷺ (ومنها أقواله). أو لنكون أكثر تحديدًا: تشير كلمة «السُّنة» إلىٰ مجموع أفعال النبي ﷺ الانقيادية، فالمفترض أن النبي ﷺ كان يتصرَّف دائمًا وفقًا لأحكام الشريعة (أي إنه كان دائمًا ممتثلًا مطيعًا لها).

لكنَّ كلمة السُّنة لها معنًى آخر قريب من ذلك، فإنَّ النبي ﷺ لم يكن يقوم فقط بأفعالٍ (انقيادية) موافقةٍ لأحكام الشريعة، بل كان يكرِّر القيام بتلك الأفعال. فبسبب امتثاله المستمر لأحكام الشريعة، كرَّر النبي ﷺ العمل وفقًا لتلك الأحكام. فعلىٰ سبيل المثال، بسبب امتثاله المستمر لحكم وجوب الصلوات الخمس، فقد كان يكرِّر أداء الصلوات الخمس اليومية. وبسبب امتثاله المستمر لحكم تحريم الخمر، فقد كرَّر الامتناع عن شربِ الخمر.

والآن، فالعمل المتكرِّر هو الممارسة، والعمل المتكرِّر بالحكم المعيَّن هو ممارسة لذلك الحكم. ولذلك لنا أن نقول: إن النبي ﷺ مارس أحكام الشريعة، حيث كان يكرِّر العمل وفقًا لها. وهذا يؤدي بنا إلىٰ المعنىٰ الثاني لكلمة السُّنة. فكثيرًا ما يستخدم علماء الدين مصطلح «السُّنة» للإشارة إلىٰ ممارسة النبي ﷺ لأحكام الشريعة. بل يؤكِّد علماء الدين أنه يجب علىٰ جميع المسلمين السعي إلىٰ «الاقتداء» بالنبي ﷺ، وذلك «باتباع السُّنة [النبوية]»[2]. وبعبارة أخرىٰ، علىٰ المسلمين أن يجعلوا النبيَّ ﷺ قدوةً لهم

---

(١) "Ṭanṭāwī 2004: 215".

(٢) "al-Shāfi'ī n.d:. 88-89".

في كيفية العمل بأحكام الشريعة، وأن يعملوا بأحكام الشريعة كما عمل النبيُّ ﷺ. فالمسلم يكون «متبعًا للسُّنة [النبوية]» عندما يمارس أحكام الشريعة (أي يكرِّر العمل الموافق لها)، وهو يتخذ النبيَّ ﷺ قدوةً له. وهذا يعني وجود تكافؤ بين ثلاث أفكار: ففكرة «الاقتداء بالنبي ﷺ» تكافئ فكرة «اتباع السُّنة [النبوية]»، التي تكافئ فكرة «ممارسة أحكام الشريعة».

وكلمة «السُّنة» في الحقيقة كلمة عربية سابقة علىٰ الإسلام، ومعناها الممارسة المعيارية التي يسنُّها شخص معيَّن[1]. ولكونها ممارسةً معياريةً، فإنَّ السُّنة جديرةٌ بأن يتبعها الآخرون. فعلىٰ سبيل المثال، فإن الممارسة التي يسنُّها شيخ القبيلة تُسمَّىٰ سُنَّةً له، وقد يقوم أعضاء القبيلة بعد ذلك بالاقتداء بشيخ القبيلة في سُنَّته تلك. ثم أخذ المسلمون الأوائل هذه الفكرةَ الأساسية وأنزلوها علىٰ نبيِّهم ﷺ، فأصبحت السُّنة -في السياق الإسلامي- تعني ممارسة النبي ﷺ لأحكام الشريعة، ثم كان علىٰ المسلمين أن يقتدوا بالنبي ﷺ باتباع سُنَّته (أي ممارسته لأحكام الشريعة).

والجدير بالذكر أنَّه حتىٰ الجوانب الصغيرة جدًّا من سلوك النبي ﷺ لها علاقة بأحكام الشريعة، وتذكَّر أن القرآن وصف النبيَّ ﷺ بأنه «أُسوة حسنة» للاقتداء به[2]. ولذلك أخذ العديد من العلماء بقاعدةٍ عامَّةٍ يمكن صياغتها كما يلي: كل فعلٍ يقوم به النبيُّ ﷺ فهو مشروع إمَّا وجوبًا وإمَّا استحبابًا، إلَّا بدليلٍ يخصِّص ذلك. وتذكَّر أن الشريعة قد تحثُّ علىٰ بعض الأعمال أو تركها دون إلزام (وهذه الأعمال هي المندوبات والمستحبَّات والمكروهات)[3]. فإذا عُلِم أن النبي ﷺ ارتدىٰ عمامةً، وأكلَ بيده اليمنىٰ، وارتدىٰ خاتمًا من فضَّة، فهذا يعني -عند الكثير من العلماء- وجودَ حكمٍ

---

(١) انظر:

"**Bravmann: 1972: 139, 160-161, 173**".

وانظر أيضًا:

"**Hallaq 2005; Schacht 1965: 29-30; Schacht 1967 [1950]: 70**".

(٢) [الأحزاب: ٢١]

(٣) ولذلك كان المعنىٰ الثالث لكلمة «السُّنة» في الكتابات الشرعية هو الأمر المُستحَب.

شرعيٌ يحثُّ المسلمين علىٰ ارتداء العمامة، والأكل باليد اليمنىٰ، والتختُّم بخاتم من فضَّة. ففي هذا القول، عندما ارتدىٰ النبي ﷺ العمامة فقد كان يعملُ بحكمٍ شرعيٍّ يستحبُّ ارتداء العمامة. ووفقًا لذلك، فإنَّ ممارسة أحكام الشريعة (أي اتباع السُّنة) تقتضي الاقتداء الوثيق والمفصَّل للنبي ﷺ.

والآن، فالمسلم إذا مارس أحكام الشريعة بالاقتداء بالنبي ﷺ (أي باتباع السُّنة)، فهو يكتسب الأخلاق/الصفات النفسية التي أوصت بها الشريعة. ويمكن أن يُقال أيضًا: إن المسلم بذلك يكتسب أخلاقَ النبي ﷺ/صفاته النفسية؛ وذلك لأنَّ الأخلاق/الصفات النفسية التي تأمر بها الشريعة هي ما تحلَّىٰ به النبيُّ ﷺ. وهذا هو السبب تحديدًا في كون النبي ﷺ هو القدوة والمثال الأخلاقي التام؛ لأنه يتصف بجميع الأخلاق/الصفات النفسية المأمور بها في الشريعة.

كثيرًا ما يؤكِّد العلماء التقليديون أنَّ المرء يكتسب أخلاقَ النبي ﷺ بالاقتداء المفصَّل الاعتيادي الدقيق به ﷺ. وإذا عاش الإنسان في كل لحظةٍ من يقظته تمامًا كالنبي ﷺ، فهو يهدف إلىٰ تحويل نفسه إلىٰ نسخةٍ مطابقةٍ للنبي ﷺ: فيتصرف، ويفكِّر، ويشعر، ويتصوَّر العالم، كما كان النبي ﷺ يفعل ذلك كلَّه. ويصرِّح كبار علماء الدين بحقيقة أن الاقتداء بالنبي ﷺ يجب أن يمتدَّ ليشمل «الحياة الباطنة»، وكذلك الحياة الظاهرة. فإنَّ أفكار الفاعل ومشاعره وإرادته يجب أن تُراقب بإحكامٍ؛ كي تتفق مع أفكار النبي ﷺ ومشاعره وإرادته، ويقول ابن تيمية (ت: ٧٢٨هـ/١٣٢٨م): «ومَن ظنَّ أن لأحدٍ من أولياء الله طريقًا إلىٰ الله غير متابعة محمَّد ﷺ باطنًا وظاهرًا، فلم يتابعه باطنًا وظاهرًا فهو كافر»[١]. وبذلك يشير ابن تيمية إلىٰ أنه كما يوجد «سُنَّة ظاهرة» يُقتدىٰ بها بأعمال الجسد، فيوجد أيضًا «سُنَّة باطنة» يقتدي بها القلب.

---

(١) "Ibn Taymiyya 1982: 59".

وانظر أيضًا:

"Ibn Taymiyya 2004, 11: 381-382".

تتضح هذه الأفكار جيدًا في مقطعٍ تلفزيونيٍّ حديثٍ، كان مخصَّصًا لموضوع الأخلاق الإسلامية، ويتكلَّم فيه الداعية اليمني التقليدي الحبيب علي الجفري. وللجفري شهرة عالميَّة، لكنه مشهور بصورةٍ خاصَّةٍ في الحياة الدينية في مصر. فقد افتتح الجفري تلك الحلقة بالتشديد علىٰ ضرورة أن يجسِّد المسلمون النموذج النبويَّ؛ كي «يحيا في أخلاقنا وفي أذكارنا، وفي حركاتنا وسكناتنا»[1]، فالأخلاق الصحيحة عند الجفري تضمن أن تتجسَّد أخلاق النبي ﷺ في كل جيلٍ جديدٍ من المسلمين.

كما اتضحت تلك الأفكار السابقة في رسالة تعليمية حديثة، فقد ورد فيها: «وإذ يجعل الإسلام قدوته الدائمة هي شخصية رسوله، فهو يجعلها قدوةً متجدِّدةً علىٰ مرِّ الأجيال، متجدِّدة في واقع الناس. إنه لا يعرض عليهم هذه القدوة للإعجاب السالب والتأمُّل التجريدي، إنه يعرضها عليهم ليحقِّقوها في ذوات أنفسهم»[2].

يطلق بعض العلماء علىٰ عملية مَحْوِ الذات لصالح النموذج المحمَّدي مصطلح «الفناء». فالقشيري (ت: ٤٦٥هـ/ ١٠٧٢م) في رسالته الشهيرة إلىٰ الآن، يعرِّف الفناء بأنه «سقوط الأوصاف المذمومة»[3]. ولاستيعاب أهمية عبارة القشيري، يجب أن نتذكَّر أنَّ الأوصاف المذمومة هي التي تخالف أوصاف النبي ﷺ؛ ولذلك فإنَّ الوصول إلىٰ كمال الفناء (أي سقوط الأوصاف المذمومة) هو سقوط اختلافات الفرد عن النبي ﷺ. وكثير من الصوفية المعاصرين في مصر يتحدَّثون -في أمرٍ له دلالته- عن «الفناء في

---

(١) الحلقة الأولىٰ:

http://www.youtube.com/watch'v=aLAHoMnqDcA&feature=relmfu 6/7/12 (last visited Dec. 10, 2018)

(٢) "Jarrār 1997: 24".

(٣) انظر:

"Al-Qushayri 2006: 145".

ولمزيدٍ من التفصيل حول مفهوم «الفناء»، انظر:

"Schimmel 1975: 47-48, 142-143".

الرسول»[1]. كما يمكن اقتفاء أثر هذا المفهوم إلىٰ فترة العصور الوسطىٰ[2].

وفي إطار التعليم في حقبة ما قبل العصر الحديث، كان يُنظَر إلىٰ الاقتداء الدقيق والمستمرّ بالنبي ﷺ علىٰ أنّه واجبٌ معياريٌّ أساسيٌّ. وينقل جورج مقدسي عن كتابٍ من العصور الوسطىٰ نصًّا يقدِّم النصيحة التالية للطلاب: «وينبغي أن تكون سيرتك سيرةَ الصدر الأول، فاقرأ سيرة النبي ﷺ، وتتبَّع أفعاله وأحواله، واقتفِ آثاره، وتشبَّه به ما أمكنك وبقدر طاقتك. وإذا وقفت علىٰ سيرته في مطعمه ومشربه وملبسه ومنامه ويقظته وتمرُّضه وتطبُّبه وتمتُّعه وتطيُّبه، ومعاملته مع ربِّه ومع أزواجه وأصحابه وأعدائه، وفعلت اليسير من ذلك: فأنت السعيد كل السعيد»[3]. وقد روي أنَّ ابن حنبل (ت: ٢٤١هـ/ ٨٥٥م) كان شديد الحرص علىٰ الاقتداء بالنبي ﷺ، حتىٰ رفض أن يأكل البطيخ[4]، لأنَّ النبيَّ لم يأكله قطُّ[5].

تمثِّل التفاصيل المتشابكة للعادات الشخصية للنبي ﷺ قدرًا كبيرًا من الأحاديث المرويَّة في الكتب الستة الحديثية المعتمدة. لكنَّ الاهتمام الواعي المقصود بأدق تفاصيل الحياة النبوية تجسَّد كأكمل ما يكون في كتاب «**الشمائل**» للترمذي (ت: ٢٧٩هـ/ ٨٩٢م). وفي أثناء عملي الميداني، كان كتاب «**الشمائل**» يُدرَّس في الجامع الأزهر في إحدىٰ أرقىٰ الحلقات

---

(١) انظر:

"Hoffman 1995: 63, 140-141".

(٢) "Schimmel 1975: 216, 378; Hoffman 1995: 64-65; Hoffman 1999".

(٣) النصُّ منقول من

"Makdisi 1981: 89-90".

[وفي الطبعة العربية (نشرة مدارات للأبحاث والنشر)، ص١٦٤. (المترجم)].

(٤) قال ابن مفلح: «وقد ذكر القشيري أو أبو عبد الرحمن السلمي عن الإمام أحمد أنه كان لا يأكل البطيخ؛ لأنه لا يعرف كيف كان النبي ﷺ يأكله، ومثل هذا لا يصحُّ عن أحمد، ولا يعرفه أصحابه» (الآداب الشرعية، مؤسسة الرسالة، ١٩٩٩، ج٢/ ص٣٥٦). (المترجم)

(٥) "Rippin 2006: 95".

الدراسية. وقد ظلَّ هذا الكتاب مشهورًا بين علماء الأزهر، علىٰ الأقل حتىٰ القرن الثامن عشر[1]، ويظلُّ هو الكتاب المختار عند أصحاب التوجُّه التقليدي.

وكلمة «الشمائل» تعني «الأخلاق» أو «الصفات»[2]. وهي هنا تشير إلىٰ الأخلاق والصفات الجميلة للنبي ﷺ. ويضمُّ الكتاب -المكوَّن من نحو مائة وخمسين صفحةً- مجموعةً من الروايات الحديثية، وهي مُوزَّعة علىٰ ستة وخمسين بابًا[3]، وكل بابٍ يتناول جانبًا من خِلقة النبي ﷺ وسلوكه. فمن تلك الأبواب: باب ما جاء في شعر رسول الله ﷺ، وما جاء في ترجُّله، وما جاء في كحله، وما جاء في ذكر خاتمه وتختُّمه، ودرعه وسيفه، وما جاء في مشيته وتكأته، وما جاء في صفة خبزه وكيف كان يأكله، وما جاء في صفة فاكهته، وما جاء في تعطُّره، وما جاء في ضحكه وصفة مزاحه، وما جاء في صفة نومه ﷺ. إن هذا الاهتمام البالغ الذي يُعنَىٰ بأدق التفاصيل من خلقة النبي ﷺ وسلوكه يعكس التركيز المعياريَّ علىٰ الاقتداء التفصيليِّ بالسُّنة النبوية.

٥- جانبان لمفهوم السُّنة

يبيِّن لنا التحليل السابق أنَّ مفهوم السُّنة له جانبان، ولا يمكن استيعاب هذين الجانبَيْن إلَّا بالاعتماد علىٰ كلٍّ من نظرية الهرمنيوطيقيا ونظريةِ الممارسة.

الجانب الأول من السُّنة هو ما تناولناه في **الفصل الأول**، ويمكن توضيحه كما يلي: السُّنة هي مجموع أفعال النبي ﷺ، وكل فعلٍ منها هو علامة/أثر للصفات النفسية الإلهية. ولذلك يمكن استنباط العلم بالصفات

---

(١) انظر:

"Heyworth-Dunne 1939: 48".

ويذكر هايورث أيضًا أن الكتاب له ثلاثة شروح.

(٢) "Al-Bājūrī 2001: 17; Ibn Manẓūr 2003: v.5 195".

(٣) "Al-Tirmidhī 2008".

النفسية الإلهية من أفعال النبي ﷺ المرويَّة في الأحاديث. أو بعبارة أخرىٰ، من الممكن أن نستنبط العلمَ بأحكام الشريعة من أفعال النبي ﷺ الواردة في الأحاديث (لأن العلم بأحكام الشريعة هو علمٌ بالصفات النفسية الإلهية). وتركِّز كتب أصول الفقه علىٰ هذا الجانب من السُّنة، فتلك الكتب تؤكِّد أنَّ السُّنة هي الأصل الثاني لمعرفة الأحكام الشرعية (بعد القرآن). ولا يمكن فهم هذا الجانب من السُّنة إلَّا عن طريق نظرية الهرمنيوطيقيا.

نأتي الآن إلىٰ **الجانب الثاني** من السُّنة، وهو ما يمكن شرحه كما يلي: السُّنة هي ممارسة النبي ﷺ لأحكام الشريعة، وهذه الممارسة تعمل علىٰ ترسيخ صفاتٍ نفسيَّة معيَّنة (وهي الصفات النفسية التي تأمر بها الشريعة). وبذلك فعندما يتبع المسلمون السُّنة بممارسة أحكام الشريعة (باتخاذ النبي ﷺ قدوةً) فسوف يكتسبون الصفات النفسية التي تأمر بها الشريعة. وقد ركَّزت كتب الصوفية علىٰ هذا الجانب الثاني من السُّنة، الذي لا يمكن فهمه إلَّا عن طريق نظرية الممارسة.

ولذلك، فمن أجل استيعاب هذين الجانبَيْن للسُّنة، لا يكفي أن يُعتمَد فقط علىٰ نظرية الهرمنيوطيقيا أو علىٰ نظرية الممارسة، بل لا بدَّ من اعتبار هذين التيارين النظريَّيْن.

٦- الشريعة ودور الشيخ الصوفي

ذكرتُ أنَّ الاقتداء بالنبي ﷺ في ممارسة أحكام الشريعة (أي اتباع السُّنة) هو وسيلةٌ لاكتساب الصفات النفسية الحسنة، لكنها ليست الوسيلة الوحيدة. وكثيرًا ما يتحدَّث العلماء التقليديون عن اختلاف الأخلاق الطَّبْعية للأفراد، فالإنسان قد يكون متواضعًا لكنه ليس لديه إيمان قويٌّ بالله، وغيره قد يكون إيمانه بالله قويًا لكنه شديدُ التكبُّر. فممارسة أحكام الشريعة هي إحدىٰ الوسائل التي يستعين بها هؤلاء علىٰ أن يستبدلوا بأخلاقهم السيئة أخلاقًا جيدة. لكن هذه الممارسة قد لا تكفي وحدها، وهنا قد يتدخَّل العالم الدينيُّ الحكيم، ويصف أحكامًا أخرىٰ تكون ملائمةً للحاجات الخاصَّة لهذا الفرد. ومشايخ الصوفية عادةً يؤدون هذا الدور، وكثيرًا ما

يشبِّه العلماء التقليديون دورَ الشيخ الصوفي بالطبيب، الذي يصف أدويةً معينةً لعلاج أمراض النفس والقلوب. فقد ينصح الشيخ الصوفيُّ صاحبَ الإيمان الضعيف بإضافة أشكالٍ معيَّنة من العبادة إلىٰ روتينه اليومي، فقد يخبره بتلاوة القرآن لساعة كل يوم، وقد يأمره بذكرٍ معيَّن لعددٍ معيَّن من المرات في اليوم. وبذلك تشكِّل متطلبات الشيخ مجموعةً من الأحكام الخاصَّة بالشخص. وعن طريق ممارسة هذه الأحكام الإضافية، سيتمكَّن الشخص الأول من تقوية إيمانه بالله، أما الثاني (المتكبِّر) فقد يأمره الشيخ بأن يقضي وقتًا في خدمة الآخرين في هدوء وتواضع، فهذا سيشكِّل حكمًا إضافيًّا عنده؛ وعن طريق العمل بهذا الحكم، سيتمكَّن الفرد الثاني من استبدال التواضع بكِبره.

ولا شكَّ أن مساعدة الشيخ لن تكون ضروريةً للشخص الكامل الذي لديه بالفعل كل الصفات النفسية الحسنة التي تحدِّدها الشريعة، لكن الصوفية يجزمون بأن هؤلاء الأفراد الكاملين نادرون أو غير موجودين. فيدَّعي الغزالي أنَّ كل إنسانٍ -في الجملة- لديه بعض الأخلاق/الصفات النفسية السيئة (التي تمنع الشريعة منها). ولذلك فكل إنسانٍ يحتاج إلىٰ رياضة صوفية (علىٰ يد شيخٍ صوفيٍّ ثقة)، حتىٰ يستبدل بأخلاقه/صفاته النفسية السيئة أخلاقًا/صفاتٍ حسنة[1].

وعلىٰ الرغم من أنَّ الأحكام الإضافية التي يحدِّدها الشيخ الصوفيُّ تتجاوز أحكام الشريعة العادية، فإنها لا تشكِّل رفضًا لتلك الأحكام العادية، بل يُراد منها تكميل تلك الأحكام، والغرض منها مساعدة أفراد معيَّنين علىٰ اكتساب الأخلاق/الصفات النفسية التي تأمر بها الشريعة. وفي حين أنَّ هذا الموقف شائعٌ بين العلماء التقليديين المعاصرين، فلم يأخذ به بالضرورة العلماء من المجموعات الأخرىٰ، فالسلفيون -علىٰ سبيل المثال- يميلون إلىٰ اعتبار تلك الممارسة الصوفية من باب البدعة، وأنها اعتداء علىٰ حقِّ التشريع الإلهي.

(١) "Al-Ghazālī 2005: 23; 'Īsā 1993: 31".

٧- أخلاق الله والنبي ﷺ

كما بيَّنا سابقًا، فإن العلماء التقليديين يحضون المسلمين علىٰ اكتساب الأخلاق/ الصفات النفسية التي تأمر بها الشريعة عن طريق ممارسة أحكام الشريعة، كما أنَّ هذه الأخلاق/ الصفات النفسية تُحدَّد بمساواتها بأخلاق النبي ﷺ وصفاته النفسية. لكن هذا القول له بُعْد آخر؛ فعند هؤلاء العلماء، تناظر الأخلاق/ الصفات النفسية للنبي ﷺ -إلىٰ حدٍّ كبيرٍ- أخلاق الله/ صفاته النفسية. فإنَّ الله رؤوف وكريم وصبور، وكذلك النبي ﷺ رؤوف وكريم وصبور. وإذا رغب الله في شيء أو أحبَّه، فالنبي ﷺ يرغب فيه ويحبُّه، وعندما يريد الله شيئًا فإن النبي ﷺ يريده. ولكل هذا تبعاتٌ مهمَّة، فإذا كانت أخلاق النبي ﷺ توافق أخلاق الله، فعندما يكتسب المسلم المتدين أخلاقَ النبي ﷺ، فهو يكتسب أيضًا أخلاقَ الله. وبعبارة أخرىٰ، بممارسة أحكام الشريعة يصل المسلم المتدين إلىٰ اكتساب كلٍّ من أخلاق النبي ﷺ، وكذلك الأخلاق الإلهية. ونتيجة هذه العملية هي أن عقل المسلم التقيِّ سيصبح مشابهًا لكلٍّ من عقل النبي ﷺ والعقل الإلهي.

ولتوضيح الفكرة السابقة، سنرجع إلىٰ المفهوم الصوفي «الفناء». فالفناء عند الصوفية له درجاتٌ مختلفة، أحدها هو الدرجة المذكورة سابقًا: «الفناء في الرسول». وفي هذا النوع من الفناء، يستبدل المسلم المتدين بأخلاقه/ صفاته النفسية أخلاقَ النبي ﷺ/ صفاته النفسية، لكن هذه الصورة من الفناء عند الصوفية تُعَدُّ وسيلةً لصورةٍ أعلىٰ وأجلَّ من الفناء. وتلك الصورة الثانية الأعلىٰ هي «الفناء في الله»، فالمسلم المتدين يحقِّق الفناء في الله باكتساب أخلاق الله/ صفاته النفسية. والسبب في أنَّ «الفناء في الرسول» يُعَدُّ وسيلةً إلىٰ «الفناء في الله»، هو أن النبي ﷺ عنده «بعض» أخلاق الله، فإذا اكتسب الإنسان أخلاقَ النبي ﷺ/ صفاته النفسية، فهو أيضًا يكتسب بذلك أخلاق الله/ صفاته النفسية.

وفي حين أنَّ فكرة الفناء في الله موجودةٌ بين علماء الدين المعاصرين في مصر، فقد كانت منتشرةً في كتب القرون الوسطىٰ أيضًا[١]. وفي تعليقٍ علىٰ مفهوم «الفناء في الله» عند الصوفية في القرون الوسطىٰ، تقول آنا ماري شيمل:

«الفناء -أولًا- مفهوم أخلاقي: فالإنسان يفنىٰ ويكتسب أخلاق الله، كما في الحديث المزعوم: «تخلَّقوا بأخلاق الله»، أي استبدلوا بأخلاقكم -عن طريق الجهاد النفسي المستمر- أخلاق الله المحمودة التي وصف الله بها نفسه في الوحي القرآني»[٢].

والنبي ﷺ في الحديث الذي ذكرته شيمل: «**تخلَّقوا بأخلاق الله**» (الشهير والمختلف في صحَّته) يوجِّه المسلمين صراحةً إلىٰ اكتساب أخلاق الله.

يطيل الغزالي في موضوع التخلُّق بأخلاق الله[٣]. فيورد الغزالي مجموعةً من الصفات الإلهية التي يمكن للبشر -بل ينبغي لهم- أن يتخلَّقوا بها. فيذكر الغزالي أنَّ من صفات الله مثلًا أنه: رحمن، وعدل، وكريم، وشكور، وحكيم، وعفو، وصبور. فالمسلم المتدين -عند الغزالي- عليه أن يسعىٰ إلىٰ أن يكون رحيمًا وعدلًا وكريمًا وشكورًا وحكيمًا وعفوًّا وصبورًا[٤].

وفكرة أن أخلاق الله يمكن أن يتخلَّق بها البشر وردت أيضًا في وصفٍ مشهورٍ للنبي ﷺ، ففي وصف عائشة -زوجة النبي ﷺ- قالت: «**كان خُلُقُهُ القرآنَ**». ويشرح ابن رجب (ت: ٧٩٥هـ/ ١٣٩٣م) معنىٰ هذا الحديث بقوله: «يعني أنه كان يتأدَّب بآدابه ويتخلَّق بأخلاقه، فما مدحه القرآن كان

(١) "Hoffman 1995; 1999".

(٢) "Schimmel 1975: 142".

(٣) "Al-Ghazālī 1999: 29-42".

(٤) "Al-Ghazālī 1999: 44-132".

فيه رضاه، وما ذمَّه القرآن كان فيه سخطُه»[١]. والقرآن عند المسلمين هو كلام الله؛ ولذلك فإنَّ أخلاق القرآن تُعَدُّ -باعتبارٍ ما- هي أخلاق الله؛ ولذلك فإن القول بأن أخلاق النبي ﷺ هي أخلاق القرآن معناه أن أخلاقه ﷺ قريبةٌ من أخلاق الله. وبقدر ما يمكن للبشر أن يتخلَّقوا بأخلاق النبي ﷺ، فهم بذلك يتخلقون بأخلاقٍ قريبةٍ من أخلاق الله.

وفي كتب الصوفية، تحتلُّ «الإرادة» و«المحبَّة» مكانًا خاصًّا. فكثيرًا ما تذكر هذه الكتب أنَّ المسلم المتدين يمكن أن توافق إرادته ورغباته إرادة الله ورغباته. وها هنا نجد أنَّ للكلمتَيْن العربيتَيْن «الإرادة» و«المحبة» أهميَّة خاصَّة، فكلمة «الإرادة» قد تشير إلىٰ «القصد»، وكلمة «المحبَّة» قد تشير إلىٰ «الرغبة»، وبين هاتَيْن الكلمتَيْن (الإرادة والمحبَّة) علاقةٌ وثيقةٌ عند الصوفية، بل تكون الكلمتان مترادفتَيْن في بعض الحالات. فعلىٰ سبيل المثال، يقول القشيري: «المحبَّة هي الإرادة»[٢]. وليس من المستغرب أن يقرِّر الصوفية العلاقةَ الوثيقة بين الرغبة/المحبَّة وبين الإرادة/المقصد. فكما أوضحنا سابقًا، فإنَّ المقاصد/الإرادة نتيجةٌ للرغبة/المحبَّة، فإذا كنتُ أريد أن آكل الحلوىٰ، فهذا بسبب أنني أحب/أرغب في أكل الحلوىٰ.

ومع وضع الحقائق السابقة في الاعتبار، سننظر الآن في عبارةٍ تُروىٰ كثيرًا عن أحد الصوفية المتقدِّمين، وهو ذو النون المصري (ت: ٢٤٥هـ/٨٥٩م)، الذي سُئِل عن المحبَّة فقال: «أن تحبَّ ما أحبَّ الله، وتبغض ما أبغض الله»[٣]. وهذا يعكس الفكرة الصوفية الأساسية؛ وهي أنَّ رغباتِ المسلم المتدين ومحابَّهُ يجب أن تكون موافقةً لرغباتِ الله

---

(١) "Ibn Rajab 2004, 1: 411-413".

وانظر أيضًا:

"Ṭanṭāwī 2004: 217".

(٢) "Al-Qushayrī 2001: 348".

(٣) "Al-Sulamī 1986: 18".

وانظر أيضًا:

"al-Ghazālī 2005: 1696-1697".

ومحابِّه. ويرىٰ الصوفية أنَّ هذه الموافقة سوف تؤدي إلىٰ موافقة الإرادات/ المقاصد أيضًا. ويستخدم القشيري كلمة «الموافقة» للتعبير عن هذه الحالة، وهي تحدث عند «مواطأة القلبِ لمرادات الربِّ»[١]. وفي إشارة إلىٰ هذه الحالة، يتحدَّث ابن تيمية عن الإنسان الذي «غلب علىٰ قلبِهِ إرادةُ ما يحبُّه الله [وبغضُ ما يكرهه الله]»[٢]. ولهذا فيجب علىٰ المسلم المتدين -عند الصوفية- أن يسعىٰ جاهدًا إلىٰ الوصول إلىٰ الحالة التي يرغب/يحبُّ فيها ما يحبُّه الله، وبذلك يكون مريدًا/قاصدًا لما يريده/يقصده الله.

يرىٰ الصوفية أن المسلم المتدين يبلغ هذه الحالَ بالالتزام الأخلاقيِّ الذي يتضمَّن ممارسة أحكام الشريعة؛ ولذلك يستشهد ابن تيمية بعددٍ من الأدلَّة النصيَّة لبيان أنَّ ما يشعر به الإنسان التقيُّ قد يواطئ ما يحبُّه الله، ومن بينها الحديث القدسيُّ المشهور عن النبي ﷺ:

«ما تقرَّب إليَّ عبدي بمثل أداء ما افترضتُ عليه، ولا يزال عبدي يتقرَّب إليَّ بالنوافل حتىٰ أُحِبَّه، فإذا أحببتُهُ كنتُ سَمْعَهُ الذي يسمع به، وبَصَرَهُ الذي يُبصر به، ويَدَهُ التي يبطش بها، ورِجْلَهُ التي يمشي بها . . .»[٣].

ويذكر ابن حجر (ت: ٨٥٢هـ/١٤٤٨م) روايةً أخرىٰ للحديث فيها تلك الزيادة: «وفؤاده الذي يعقل به، ولسانه الذي يتكلَّم به»[٤]. وهذا الحديث يبرز أمرين مهمَّيْن: فهو يبيِّن أولًا وجودَ نوعٍ من الموافقة بين الله وعبدِهِ الصالح، وفي هذه الحالة من الموافقة يهيمن الله تمامًا علىٰ ذات العبد. ويبرز ثانيًا أن المسلم يصل إلىٰ تلك الحالة عن طريق «أداء ما افترضت

---

(١) "Al-Qushayrī 2001: 350".

(٢) "Ibn Taymiyya 2004, 10: 472-473".

(٣) وردت هذه الرواية عند ابن حجر:

"Ibn Ḥajar 2004, 11: 386".

والرواية التي ذكرها ابن تيمية تختلف عنها قليلًا، انظر:

"Ibn Taymiyya 2004, 10: 474".

(٤) "Ibn Ḥajar 2004, 11: 389".

عليه . . . ولا يزال عبدي يتقرَّب إليَّ بالنوافل». وبعبارة أخرىٰ، تتحقَّق هذه الحالة باعتياد ممارسة أحكام الشريعة.

ومن هنا، فالفكر الأخلاقي الإسلامي يشير إلىٰ أن ممارسة أحكام الشريعة تؤدي إلىٰ توافقٍ في الأخلاق بين الله والنبي ﷺ والمسلم المتدين. ولكن ينبغي الإشارة إلىٰ أنَّ العلماء المسلمين مختلفون في مدىٰ هذه الموافقة وطبيعتها، فابن تيمية مثلًا ينظر نظرةً مقيدةً إلىٰ هذه الظاهرة، فهو يرىٰ أن المسلم الصالح -باعتبارٍ ما- قد يوافق فيما يحبُّه ويكرهه ويريده ما يحبُّه الله تعالىٰ ويكرهه ويريده[١]. لكنه لا يقول بأن المسلم المتدين قد يوافق الله في أخلاقٍ أخرىٰ. أمَّا الغزالي، فقد وسَّع هذا الأمر، وأشار إلىٰ أن المسلم المتدين -باعتبارٍ ما- قد يوافق الله في طائفةٍ واسعةٍ من الأخلاق[٢].

وبقدر ما تنتج ممارسة الشريعة موافقةً في الأخلاق/الصفات النفسية بين الله والنبيِّ ﷺ والمسلمِ المتدين، فإنها تنتج مشابهةً ما في عقول/نفوس هؤلاء، وسوف أبيِّن أنَّ هذه النقطة لها آثارها في العلاقة بين الأخلاقِ والعلم الشرعي الفقهي.

٨- الأخلاق والعلم بالشريعة

تؤكِّد الرسائل التعليمية في حقبة ما قبل العصر الحديث باستمرارٍ علىٰ وجود علاقةٍ بين طلب العلم وتطهير أخلاق المرء، بالممارسة السليمة لأحكام الشريعة. فيقول ابن جماعة (ت: ٧٣٣هـ/١٣٣٣م) عن أول واجبٍ للمتعلِّم:

«أن يطهِّر قلبه من كل غشٍّ ودَنَسٍ وغِلٍّ وحسدٍ وسوء عقيدةٍ وخُلُق؛ ليصلح بذلك لقبول العلم وحفظه والاطلاع علىٰ دقائق معانيه وحقائق غوامضه، فإنَّ العلم كما قال بعضهم: «صلاة السِّر، وعبادة القلب، وقُربة

---

(١) "Ibn Taymiyya 2004, 10: 472-473".

(٢) "Al-Ghazālī 1999".

الباطن»، وكما لا تصحُّ الصلاة -التي هي عبادة الجوارح الظاهرة- إلَّا بطهارة الظاهر من الحدث والخبث، فكذلك لا يصحُّ العلم -الذي هو عبادة القلب- إلَّا بطهارته عن خبيث الصفات وحدثِ مساوئ الأخلاق ورديئها»[1].

وبالمثل، يشدِّد الزرنوجي علىٰ أهمية الورع في التعلُّم، فيقول: «فكلما كان طالب العلم أورعَ كان علمه أنفعَ، والتعلُّم له أيسر وفوائده أكثر»[2].

وتُعَدُّ العلاقة بين العلم والورع والتقوىٰ قويةً جدًّا، حتىٰ إن الذَّنْب يُضعف قوةَ الحفظ في الإنسان، وكثيرًا ما يشير العلماء المعاصرون إلىٰ قصَّة للشافعي (ت: ٢٠٤هـ/ ٨٢٠م)، الذي اشتُهِر بقوة حافظته، والقصَّة تحكي عن الشافعي في أيام دراسته، حيث تحيَّر الشافعي يومًا عندما وجد ضعفًا في قوة حفظه، ولمَّا لم يعلم السبب، فقد ذهب إلىٰ شيخه وكيع ليشكو له، فأخبره شيخه أنه قد وقع في ذنبٍ ولا بدَّ، فلما قال له شيخه ذلك بدأ الشافعي ينظر ماذا فعل، وتذكَّر أنه نظر عن غير قصدٍ إلىٰ جزءٍ من قدمِ امرأة كانت تمرُّ أمامه، ولمَّا أدرك صدقَ كلمات شيخه، أنشد الشافعي هذه القصيدة:

شكوتُ إلىٰ وكيع سوء حفظي ... فأرشدني إلىٰ تركِ المعاصي
وقال اعلم بأنَّ العلم نورٌ ... ونور الله لا يؤتاه عاصي

وفي إشارةٍ إلىٰ العلاقة بين العلم والأخلاق، أخبرني أحد العلماء: «أساس العلم هو التقوىٰ وحُسن الخلق، فليس العلم ذكاءً مجرَّدًا، فهذا هو العلم الأكاديمي. ولا شكَّ أنَّ الذكاء والعقل لهما وظيفة، لكنهما لا يغنيان عن التربية الأخلاقية، ولا يلعبان دورهما إلَّا إذا بلغت التربية محلَّها. أعرف شخصًا حفظ القرآن، ولكن بسبب سوء خُلقه أنساه الله إيَّاه».

---

(١) "Ibn Jamā'a 2009: 80".

(٢) "Al-Zarnūjī 2004: 76".

وقد أكَّد جميع العلماء تقريبًا الذين تحدَّثتُ معهم أن العلم الشرعي مرتبطٌ بالأخلاق السليمة. فحسن الخلق يفيد من وجهَيْن: **الأول أنَّه** يحضُّ الإنسان علىٰ العمل بعلمه، **والثاني** -ولعلَّه الأهمُّ- أنَّ نصوص الوحي تؤكِّد أن حُسن الخلق لازمٌ لفهم أحكام الشريعة. ويُعتقَد أنَّ زيادة الإنسان لعلمه تستلزم أن يُحسن خُلقَهُ بالالتزام بأوامر الله. وكثيرًا ما استشهد من قابلتهم بالمقولة القديمة: «من عمل بما علم علَّمه الله ما لم يعلم»[1].

إن تحسين الخلق عند كثيرٍ من العلماء التقليديين المعاصرين يؤدي إلىٰ العلم من خلال عملية معيَّنة. وهم يوضِّحون أنَّ هذه العملية لها ثلاث مراحل: **الأولىٰ** تُعرَف باسم «التخلِّي» أو «التخلية»، وهي تأديب النفس بترك الأخلاق السيئة. **والثانية** تُعرَف باسم «التحلِّي» أو «التحلية»، وهي المواظبة علىٰ الاقتداء بالنبي ﷺ (أي ممارسة أحكام الشريعة)، حتىٰ يتخلَّق المرء بأخلاقه ﷺ. وهذا يقود إلىٰ **المرحلة الثالثة**، وهي «التجلِّي»، فعندما يتحوَّل الإنسان إلىٰ نسخةٍ من النبي ﷺ، فإنَّه يستضيء بنور العلم من الله.

لقد قرَّر أحد علماء الأزهر الذين قابلتهم أنَّ بعض المجالات المعرفية يمكن إتقانها بغضِّ النظر عن أخلاق الطالب أو الباحث، ومثَّل علىٰ ذلك بالكيمياء والفيزياء. لكنَّه حذَّر من أن العلم الشرعي ليس كهذه المجالات. وعندما سألته: هل من المعقول أن يصيب المستشرق العلَّامة غير المسلم في الاجتهاد في أحكام الشريعة؟ أجاب بأنَّ هذا مستحيلٌ من حيثُ المبدأ. كما أجاب بعض العلماء الآخرين بإجاباتٍ مماثلةٍ علىٰ هذا السؤال، وغالبًا ما كانوا يتعجبون من تجويز غير ذلك.

وفي مناقشة العلاقة بين العلم والأخلاق، كان النصُّ الذي سمعتهم يستدلون به هو الآية: ﴿وَاتَّقُوا اللَّهَ وَيُعَلِّمُكُمُ اللَّهُ﴾ [البقرة: ٢٨٢][2]. وفي

---

(١) وردت هذه المقولة بعدة صياغات، انظر:
"Ibn 'Abidīn 2000, 1: 42".

(٢) وانظر أيضًا:
"Ibn 'Abidīn 2000, 1: 42".
وقد اختلف المفسرون في هذه الآية وهل قواعد اللغة والنحو تصحِّح هذا المعنىٰ أم لا.

تفسير القرطبي (ت: ٦٥٦هـ/ ١٢٥٩م): «وعدٌ من الله تعالىٰ بأنَّ من اتقاه علَّمه، أي يجعل في قلبه نورًا يفهم به ما يلقىٰ إليه، وقد يجعل الله في قلبه ابتداءً فرقانًا، أي فيصلًا يفصل به بين الحقِّ والباطل»[١]. ويقول القرطبي: إنَّ هـذه الآيـة تـشـبـه الآيـة الأخـرىٰ: ﴿إِن تَتَّقُوا اللَّهَ يَجْعَل لَّكُمْ فُرْقَانًا﴾ [الأنفال: ٢٩]. فيقول القرطبي:

«فإذا اتقىٰ العبد ربَّه -وذلك باتباع أوامره، واجتناب نواهيه، وتركِ الشبهات؛ مخافةَ الوقوع في المُحرَّمات- وشحن قلبه بالنيَّة الخالصة، وجوارحه بالأعمال الصالحة، وتحفَّظ من شوائب الشرك الخفيِّ والظاهر بمراعاة غير الله في الأعمال، والركون إلىٰ الدنيا بالعفَّة عن المال: جعل له بين الحقِّ والباطل فرقانًا»[٢].

فالقرطبي يعتقد أنَّ الله يضع «معيارًا» للفهم في قلب/ عقل مَنْ يلتزم بأحكام الشريعة. والغزالي أيضًا يشير إلىٰ أنَّ التدين الصوفي -ومنه العمل بأحكام الشريعة- يوصل المرء إلىٰ نوعٍ خاصٍّ من العلم، وينظِّر لذلك -علىٰ الأقل جزئيًّا- بأفكارٍ من فلسفة ابن سينا الأفلوطينية[٣]. ولكنَّ هذا القول ليس محلَّ اتفاقٍ بين جميع العلماء القدامىٰ، فمن ذلك ما أشار إليه فرانك غريفيل من حال تلميذ الغزالي الأندلسي العالم الكبير أبي بكر ابن العربي (ت: ٥٤٣هـ/ ١١٤٨م). فقد رفض ابن العربي -مخالفًا لشيخه- القولَ بأنَّ الالتزام بالعمل بأحكام الشريعة يوصل الإنسان إلىٰ نوعٍ خاصٍّ من العلم، ويشبه موقف ابن العربي موقفَ بعض العلماء الآخرين في الأندلس في زمانه[٤].

ولكن في الجملة: يؤكِّد العلماء القدامىٰ وجودَ علاقةٍ بين الأخلاق والعلم الشرعي. كما لا يزال هذا الموقف هو المعتمد بين العلماء

---

(١) "Al-Qurtubī 2010, 2: 346".

(٢) "Al-Qurtubī 2010, 4: 340".

(٣) "Griffel 2009: 66-71".

(٤) "Griffel 2009: 66-67".

التقليديين المعاصرين. فبعضهم يرىٰ أن حُسن الخلق شرطٌ لازمٌ مطلقًا في القدرة علىٰ الاجتهاد الصحيح في أحكام الشريعة، وبعضهم يرىٰ أنه ليس شرطًا لازمًا مطلقًا، لكنه مما يُعين ويساعد علىٰ الإصابة[1]. وفي الحقيقة، فإنَّ هذين القولَيْن متداخلان، وبعض العلماء يتردَّد بينهما. فانظر مثلًا في قول العالم الأزهري المعاصر الكبير يوسف القرضاوي، حيث قال في تناوله لدور الأخلاق في فقه الشريعة:

«والحقيقة أنَّ هذا الشرط ليس مطلوبًا لبلوغ رتبة الاجتهاد، بل لقبول اجتهاد المجتهد وفتواه عند المسلمين. فقد يبلغ العاصي درجة الاجتهاد إذا حصَّل شروطه العلمية، وفي هذه الحالة يكون اجتهاده لنفسه صحيحًا، أمَّا لغيره فلا. بيد أنَّ مما يُذكَر هنا أنَّ المرء الذي لا يتقي الله تعالىٰ ولا يخاف حسابه قلَّما يُوفَّق إلىٰ الصواب، ويُخشىٰ أن تطمس ظلمةُ المعصية نورَ الفقه في قلبه، ولهذا قال الله تعالىٰ: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِن تَتَّقُواْ ٱللَّهَ يَجۡعَل لَّكُمۡ فُرۡقَانٗا﴾».

ويقول: «ولهذا وجدنا أحاديث النبي ﷺ وأصحابه من بعده ترشد إلىٰ أهمية العبادة والتقوىٰ والصلاح لدىٰ من يتعرَّض للاجتهاد»[2].

وبعض العلماء له قول أشدُّ من ذلك في العلاقة بين الأخلاق والاجتهاد، ومن هؤلاء الذين قابلتهم في عملي الميداني أستاذ في كلية الشريعة بلغ الستين من عمره. وردًّا علىٰ سؤالي عن الأخلاق، قال:

«هناك في الإسلام علاقة وثيقة بين العلم والأخلاق. فإذا كان الشخص فاسدًا فسوف يُضعف هذا قدرته علىٰ الاجتهاد الفقهي الصحيح، وسوف يجعله يصل إلىٰ أحكامٍ فاسدةٍ توافق هواه الفاسد، وسوف تعكس آراؤه أخلاقَهُ السيئة. وقد قيل:

والعلم إن لم تكتنفه شمائل تُعليه كان مطيَّةَ الإخفاق».

---

(١) يُمكن أن يقال إن الغزالي يدخل في هذا القسم. انظر:
"al-Ghazālī 2000: 342".

ولكن انظر أيضًا دعاويه حول العلم القائم علىٰ الأخلاق في «**إحياء علوم الدين**».

(٢) "Al-Qaraḍāwī 1999: 63-64".

٩- التنظير للأخلاق والعلم الفقهي

كيف نفهم العلاقة بين الأخلاق والعلم بأحكام الشريعة؟ أودُّ أن أقترح أنَّ هذه العلاقة يمكن فهمُها علىٰ مستويين: **الأول** يتضمَّن صفة نفسية وهي المهارة، **والثاني** يتضمَّن صفتَيْن من الصفات النفسية، وهما: الرغبة والشعور.

ولنبدأ **بالمستوىٰ الأول**: الأخلاق تستلزم الممارسة، التي تتيح التعلُّم عن طريق الممارسة. فالأخلاق الإسلامية تستلزم العملَ بأحكام الشريعة، وهذا يتيح تعلُّم أحكام الشريعة عن طريق ممارستها. فالمسلم الذي يعمل بأحكام الصلاة مثلًا سيتعلَّم أحكام الصلاة في الشريعة، والعلم بأحكام الشريعة المستفاد من الممارسة هو مهارة (أي العلم بكيفية الأداء الصحيح للحكم الشرعي).

وكما ذكرنا سابقًا، فإنَّ التعلُّم عن طريق الممارسة فيه عددٌ من المميزات الجديرة بالذكر: **الأولىٰ** أن بعض العلم وإن كان يمكن تحصيله تحصيلًا كافيًا من الكتب أو الملاحظة وحدها، فإنَّ بعض أشكال العلم لا يمكن تحصيله تحصيلًا كافيًا إلَّا عن طريق الممارسة (كالعلم بكيفية ركوب الدراجة، أو كيفية التحدُّث باللغة العربية). **والثانية** أن العلم المستفاد من الممارسة يكون حدسيًّا وغير واعٍ إلىٰ حدٍّ كبير. ولذلك يصعب -أو يستحيل- التعبير عن ذلك العلم تعبيرًا صحيحًا (أي بالكلمات).

وأودُّ أن أقترح أن العلم بأحكام الشريعة هو من العلوم التي لا يمكن تحصيلها تحصيلًا كافيًا إلَّا عن طريق الممارسة. وبذلك فمن الطبيعيِّ أن يربط علماء الدين تعلُّمَ العلم الشرعي بالأخلاق؛ وذلك لأنَّ الأخلاق تفرض ممارسة أحكام الشريعة، وتلك الممارسة ضروريَّة في تحصيل العلم بأحكام الشريعة تحصيلًا كافيًا. وكما سنرىٰ قريبًا، فإن علماء الدين يربطون أيضًا بين العلم الشرعي وبين الحدس. ويرون أن هذا الحدس نوعٌ خاصٌّ من الفهم (الإلهام) يمنحه الله للمتقين. ونقول هنا أيضًا: إن هذا القول ليس بمستغرب، فإنَّ العلم بأحكام الشريعة المستمد من الممارسة سيكون

حدسيًّا وغير واعٍ إلىٰ حدٍّ كبير. ومن هنا يقرِّر ابن تيمية أنَّ العلم بأحكام الشريعة قد يكونُ غير واعٍ وحدسيًّا؛ ولذلك يصعب التعبير عنه، فيقول: «ليس كل أحدٍ يمكنه إبانةُ المعاني القائمة بقلبه»[1].

وهذا يقودنا إلىٰ **المستوىٰ الثاني** من التحليل، اللازم لفهم العلاقة بين الأخلاق والعلم بأحكام الشريعة. وهنا يجب أن نتجاوز المهارة، وأن ننظر في الصفتَيْن الأُخريين وهما: الرغبة والشعور. وسوف أبدأ ببيان أنَّ ممارسة أحكام الشريعة ترسِّخ الرغبة والشعور، ثم سأبحث في ارتباط تلك الصفات النفسية بالإصابة في الاجتهاد الشرعي.

كما رأينا سابقًا، فإنه يمكن للممارسة أن تغرس صفاتٍ نفسيةً كالرغبة والشعور. فقد لا تكون المرأة في البداية راغبةً في أكل الجمبري أو لعب الشطرنج، لكنها بعد ممارسة أكلِ الجمبري سيتولَّد عندها رغبةٌ في أكله، وبعد ممارسة لعب الشطرنج سيتولَّد عندها رغبةٌ في لعبه. بل سيتولَّد عندها أيضًا شعور بالمتعة. فلو كانت مثلًا ترىٰ أن الجمبري مثيرٌ للاشمئزاز عندما كانت طفلة، فهي الآن تشعر بمتعةٍ كبيرةٍ في أكله. وبعبارة أخرىٰ، عن طريق الممارسة تولَّد عندها تذوقٌ للجمبري. وكذلك فلو كانت ترىٰ أن الشطرنج لعبةٌ مُمِلَّة وهي طفلة، فهي الآن تشعر بمتعةٍ كبيرةٍ في لعبه (نتيجةً للممارسة).

يرىٰ علماء الدين المسلمون أنَّ ممارسة أحكام الشريعة تولِّد أشكالًا من الرغبة والشعور. فالمسلم الذي يمارس أحكام الشريعة يتولَّد لديه رغبةٌ في ممارسة تلك الأحكام (أي الانقياد لها)، بل سوف يصل إلىٰ حالٍ يتلذَّذ فيه بالعمل بتلك الأحكام. وهذا الخيط من التحليل يبني علىٰ الأخلاق الأرسطية، حيث بيَّن أرسطو أن الشخص الذي يعتاد علىٰ ممارسة معيَّنة فإنه يصبح راغبًا فيها ويشعر بأنها مُمتعة[2].

---

(١) "Ibn Taymiyya 2004, 10: 476-477".

(٢) "Ross 2009: 23-27".

ولنرجع مرةً أخرىٰ إلىٰ النقل السابق عن الغزالي، حيث جزم بأنَّ اكتساب حُسن الخلق يكون «بأن يزيل جميع العادات السيئة، التي عرَّف الشرع تفاصيلها، ويجعلها بحيث يبغضها، فيجتنبها كما يجتنب المستقذرات. وأن يتعوَّد العادات الحسنة ويشتاق إليها فيؤثرها، ويتنعَّم بها»[١]. فالغزالي يوضِّح أن المثل الأعلىٰ هو الوصولُ إلىٰ حال «الاستلذاذ بالطاعة واستكراه المعصية»[٢].

و«العادات الحسنة» عند الغزالي تكون بممارسة أحكام الشريعة (عن طريق الطاعة والإذعان لتلك الأحكام). وعن طريق الممارسة يتولَّد في الإنسان رغبةٌ في الممارسة، بل يصل إلىٰ حالٍ من التلذُّذ بها (أي بالطاعة). ولذلك ذكر الغزالي «الاستلذاذ بالطاعة»، كما أنَّه بممارسة أحكام الشريعة سيتعوَّد المرء علىٰ تركِ الأفعال التي تتعارض مع الشريعة (كالقمار والزنا). وعن طريق الامتناع عن تلك الأفعال سيتولَّد في الإنسان رغبةٌ في اجتنابها وكراهية لها. بل سيصل الإنسان إلىٰ حالٍ من كُرهها وبُغضها والاشمئزاز منها؛ ولذلك ذكر الغزالي «استكراه المعصية».

وقد وردت أفكار مماثلة عند علماء آخرين، فقد قال الراغب الأصفهاني (ت: أوائل القرن الخامس الهجري/الحادي عشر الميلادي) إنَّ عمل الإنسان بالفضائل الموافقة للشرع تستلزم منه أمرين [في الفعل]: «[الأول] أن يترك العادات السيئة فيجعلها بحيث يبغضها، فبتجنُّب الرذيلة يتوصَّل إلىٰ الفضيلة. و[الثاني] أن يتعوَّد العادات الحسنة فيجعلها بحيث يؤثرها ويتنعَّم بها»[٣].

---

(١) "Al-Ghazālī 1964: 255".

(٢) "Al-Ghazālī 1964: 256".

وانظر أيضًا:

"al-Ghazālī 2005: 940-941".

(٣) "Al-Iṣfahānī 2007: 101".

وخلاصة القول أن العمل الصالح بأحكام الشريعة يغرس رغباتٍ ومشاعرَ معيَّنةً في النفس.

وهذه الصفات النفسية محلُّها القلب/العقل، ويرىٰ علماء الدين المسلمون أنَّه يمكن للمرء أن يستفتي القلب الصالح ويجعله مرجِّحًا في الاجتهاد، وهذا يُعرَف فنيًّا بـ «استفتاء القلب»(١). لكن الفقهاء أوضحوا أنَّ هذا الترجيح لا يوثق به إلَّا إذا قام به الفرد الذي يعيش وفقًا لأحكام الشريعة، فإنَّ تجاهل تلك الأحكام ذنبٌ وخطيئةٌ تُميت القلب. والقلب الميت لا يمكن استفتاؤه من أجل التمييز بين الصواب والخطأ، والمباح شرعًا والممنوع. ويروي الطبري (ت: ٣١٠هـ/٩٢٣م) حديثًا يقول فيه النبي ﷺ: «**إذا أذنب العبد نُكِت في قلبه نكتة سوداء، فإن تاب صُقِل منها. فإن عاد عادت حتىٰ تعظم في قلبه، فذلك الرَّان الذي قال الله:** ﴿كَلَّا بَلْ رَانَ عَلَىٰ قُلُوبِهِم مَّا كَانُوا يَكْسِبُونَ﴾ [المطففين: ١٤]». والآية المذكورة تتحدَّث عن الفجَّار والمكذِّبين، وتؤكِّد أنَّ «أفعالهم قد تركت بقعًا علىٰ قلوبهم ونفوسهم»(٢). وفي تفسيره للآية، يذكر الطبري عددًا من الآراء التي تشير إلىٰ أنَّ القلب إذا غطَّت عليه الذنوبُ والمعاصي، فإنه «يموت» و«يسوَدُّ» ويصبح «أعمىٰ»(٣).

وكثيرًا ما يقال إن هداية القلب حدسيةٌ إلهاميةٌ ولا يمكن التعبير عنها في كلمات، وتُستخدم عدَّة كلماتٍ للإشارة إلىٰ هذه الهداية، فمنها:

---

(١) "al-Mansī 2005".

(٢) "Al-Ṭabarī 2010, 11: 440".

وانظر أيضًا:

"Ibn Kathīr 2005, 8:319-320".

ومن الآيات المشابهة: ﴿فَلَمَّا زَاغُوا أَزَاغَ اللَّهُ قُلُوبَهُمْ﴾ [الصف: ٥]، وقوله تعالىٰ: ﴿وَقَوْلِهِمْ قُلُوبُنَا غُلْفٌ بَلْ طَبَعَ اللَّهُ عَلَيْهَا بِكُفْرِهِمْ﴾ [النساء: ١٥٥]، وقوله: ﴿خَتَمَ اللَّهُ عَلَىٰ قُلُوبِهِمْ﴾ [البقرة: ٧].

(٣) "Al-Ṭabarī 2010, 11: 441-442".

وانظر أيضًا:

"Ibn Kathīr 2005, 8:320; al-Qurṭubī 2010, 10: 214-216".

«الذوق»[1]، و«الإلهام»[2]، و«الكشف» أو «المكاشفة»[3]، و«الفراسة»[4]. وسوف أتحدَّث عنها مستخدمًا كلمة «الإلهام».

وقد أثَّر فيَّ الربط القويُّ بين المعرفةِ والأخلاقِ والإلهامِ خلال حديثي مع أحد علماء الأزهر، واسمه الشيخ محمود. ومن أجل تقديم صورةٍ ثريَّةٍ لهذا التفاعل، أعيد الاقتباس من مذكراتي الميدانية:

«الشيخ محمود في منتصف العقد الرابع من عمره، وهو من أصولٍ ريفية، وجسده سمين ولحيته طويلة بُنيَّة، وينسب لون بشرته الفاتح إلىٰ أصلٍ تركيٍّ بعيد، وهو من سلالة أحد شيوخ الأزهر من جهة أُمِّه، ولديه ابنة من زوجته الأولىٰ التي تُوفِّيت، وقد تزوَّج مؤخرًا بأخت زوجته المتوفَّاة.

يرتدي الشيخ محمود عادةً الجلابيةَ عندما يكون في محيط منزله، ويرتدي القمصان طويلة الأكمام عند حضوره للمحاضرات في الجامعة، كما يتنقل في أيام الجمعة بين مختلف المساجد الصغيرة ليخطب فيها، وفي أثناء ذلك يرتدي الزيَّ الأزهريَّ.

وخلافًا لأكثر معاصريه، فقد بذل الشيخ محمود جهدًا كبيرًا في حفظ المتون؛ فإلىٰ جانب القرآن، يحفظ الشيخ محمود منهاج النووي (نحو ستمائة صفحة)، وصحيح البخاري (نحو ألف وثلاثمائة صفحة)[5]. وقد

---

(١) "Madkūr 2010".

وانظر أيضًا:

"al-Jabartī n.d., 1:15".

(٢) انظر مثلًا:

"Ibn Taymiyya 2004, 10: 470-478; al-Anṣārī 2002, 2:410-411; al-Kinānī 2005: 87-211".

وللمزيد حول هذه المسألة، انظر:

"al-Zarkashī 2007: v.4 400-403".

(٣) "Trieger 2012".

(٤) "Ibn al-Qayyim 2005: j.2 388-398; al-Qusahyrī 2006: 380-392".

(٥) تتباين أعداد الصفحات بصورةٍ كبيرةٍ باختلاف الطبعة؛ ولذلك فليست الأعداد المذكورة أعلاه كافيةً لإجراء مقارنةٍ دقيقةٍ بين طول تلك الكتب.

حصل علىٰ درجة الليسانس من كلية الشريعة في الأزهر. وكان قد بدأ درجة الماجستير في الكلية نفسِها عندما طلب منه جهاز أمن الدولة أن يعمل مخبرًا له، وعندما رفض طُرِد من الأزهر. وبعد فترة سافر ليدرس في الهند، وعاد إلىٰ مصر والتحق بكلية دار العلوم ليحصل علىٰ درجة الماجستير. وكان يحضر عددًا من محاضرات الدراسات العليا التي كنت أحضر فيها، وهناك تعرَّفت إليه.

لم يكن الشيخ محمود ثريًّا، فكان يعيش في شقة صغيرة متواضعة تتكوَّن من غرفتَيْن للنوم، تقع علىٰ مشارف الصحراء في القاهرة وسط مجموعةٍ من المجمعات السكنية منخفضة التكلفة، التي ما زال أكثرها قيد الإنشاء. وكانت الطرق غير المعبَّدة وغياب الإضاءة يجعلان المنطقة خطرةً بعد حلول الظلام. اشترىٰ الشيخ محمود بالقليل من المال الذي جمعه مجموعةً معقولةً من الكتب الدينية ليكوِّن مكتبته الخاصَّة، كما تمكَّن من شراء جهاز لابتوب وهاتف محمول.

كان الشيخ محمود غزير الثقافة والعلم، كما اشتهر بين جيرانه بتقواه وورعه. وبسبب فضائله المميزة سألته: هل توجد علاقة بين العلم والأخلاق؟ فأجاب:

«نعم، هناك علاقة قوية بين الأمرين. ففي الفقه، يجب علىٰ الفقيه أن يستفتي قلبه. وهذا يتضح من قصة وابصة [بن معبد الأسدي].

فعن وابصة بن معبد الأسدي ﷺ قال: أتيتُ رسول الله ﷺ وأنا أريد ألَّا أدع من البِرِّ والإثم شيئًا إلَّا سألتُه عنه، فقال رسول الله ﷺ: «**جئتَ تسأل عن البِرِّ والإثم؟**»، فقال وابصة: نعم، فجمع ﷺ أصابعه فضرب بها صدره وقال: «**استفتِ قلبك، استفتِ قلبك يا وابصة**» ثلاثًا، وقال: «**البر ما اطمأنت إليه النفس واطمأنَّ إليه القلب، والإثم ما حاك في النفس وتردَّد في الصدر، وإن أفتاك الناس وأفتوك**».

فالواضح من هذا الحديث أن الفقيه يستفتي قلبه، لكن القلب لا يمكن الوثوق فيه إلَّا إذا تطهَّر وتزكَّىٰ من خلال الحياة الأخلاقية. ولا يمكن لأصحاب النفوس السيئة أن يجتهدوا اجتهادًا صحيحًا؛ لأن القلوب الفاسدة تنتج فتاوىٰ فاسدةً. فالعالم عندما يقرأ نصًّا قد يواجه عددًا من التفسيرات المحتملة المختلفة، فما الذي يمكِّنه من اختيار التفسير الصحيح؟ يجب عليه أن يعتمد في الترجيح علىٰ استفتاء قلبه. والسبب في أن الفقيه الفاسد يذهب إلىٰ أحكامٍ فاسدةٍ هو أنه لا يمكنه الترجيح الصحيح؛ لأن قلبه مريض» ».

وبذلك يتناول الشيخ محمود موقفَ العالم الذي «تطهَّر قلبه وتزكَّىٰ من خلال الحياة الأخلاقية» (أي عن طريق ممارسة أحكام الشريعة)، فهذا العالم له أن «يستفتي قلبه». ويبدو من ذلك أنَّ المشاعر (كاللذَّة والاشمئزاز) تُعَدُّ دليلًا عند هذا العالم في استنباط الأحكام الشرعية. وتذكَّر أنَّ هذا العالم -عن طريق ممارسة أحكام الشريعة- أصبح يستلذُّ بالطاعة ويكره المعصية، فلو فرضنا أنه لم يكن متأكِّدًا من منع الشريعة لفعلٍ معيَّن، فلو كان يجد أنَّ هذا الفعل ممتعٌ فهذا دليل علىٰ أنه مباح، أما لو كان يشمئز منه فهذا دليل علىٰ أنه مُحرَّم. وأعتقد أنه يمكن استخدام هذا التحليل في فهم الحديث الذي ذكره الشيخ محمود، فإن النبي ﷺ يقول فيه: «**البِر ما اطمأنت إليه النفس واطمأنَّ إليه القلب، والإثم ما حاك في النفس وتردَّد في الصدر**». والآن، فإنَّ «البِر» يوافق أحكام الشريعة، و«الإثم» يعارضها. وبناءً علىٰ كلام النبي ﷺ، يمكن للإنسان أن يعلم الأفعال الموافقة لأحكام الشريعة (أي «البِر») والمخالفة لها («الإثم»)، بناءً علىٰ ما يشعر به. ولذلك فإن الشعور الإيجابي (كالاطمئنان والسرور) يشير إلىٰ أنَّ هذا الفعل مباحٌ في الشريعة، والشعور السلبي (كعدم الراحة والاشمئزاز) يشير إلىٰ تحريم هذا الفعل في الشريعة.

والجدير بالذكر أنَّ الشيخ محمودًا استخدم كلمةً فنيَّةً شرعيَّةً وهي «الترجيح» في التعبير عن رأيه. و«الترجيح» هو اختيار أحد الأقوال والحكم

بأنه أقوىٰ من غيره[1]، ويأتي دور الترجيح عندما يكون العالم غير متيقنٍ من حكم الشريعة في المسألة المعيَّنة. فإذا تردَّد مثلًا هل تبيح الشريعة هذا الفعل أو تمنعه؟ ففي هذا الموقف سيبدأ العالم بالنظر في النصوص المتعلِّقة بالموضوع (كالقرآن والحديث)، لكنه قد يجد أن النصوص تحتمل تأويلاتٍ متعدِّدة، وقد يجد أنَّ بعض هذه التأويلات تشير إلىٰ أن الشريعة تجيز ذلك الفعل، وفي تأويل آخر يبدو أن الشريعة تمنع منه. فهنا يتعيَّن علىٰ الباحث أن يرجِّح بين هذين القولَيْن ويختار الأقوىٰ منهما. والإلهام عند الشيخ محمود يمثِّل دليلًا شرعيًّا يمكن علىٰ أساسه الترجيح بين الأقوال. وهذه الفكرة موجودة في عددٍ كبيرٍ من كتب العصور الوسطىٰ[2]. فالسرخسي مثلًا (ت: ٤٨٣هـ/ ١٠٩٠م) يذهب إلىٰ أن الفراسة تُعَدُّ دليلًا شرعيًّا يصحُّ الترجيح به، فيقول [عن التعارض بين القياسَيْن]: «إذا رجَّح أحدهما بنوعِ فراسةٍ يكون إثبات الحكم بدليلٍ شرعيٍّ»[3]. ويستدلُّ السرخسي علىٰ هذه الفكرة بحديثَيْن منسوبَيْن إلىٰ النبي ﷺ: «**المؤمن ينظر بنور الله**»، و«**فراسة المؤمن لا تخطئ**»[4].

كما تناول ابن تيمية مسألة الترجيح تلك في إحدىٰ الفقرات المشهورة بين العلماء المصريين المعاصرين، وقد أشار إليه عددٌ منهم في حديثهم إليَّ عن العلاقة بين الأخلاق والعلم.

وفي تلك الفقرة يقول ابن تيمية إن الإلهام دليل شرعيٌّ للعالم الصالح:

«ولكن قد يقال: القلب المعمور بالتقوىٰ إذا رجَّح بإرادته فهو ترجيح شرعيٌّ . . . فمن غلب علىٰ قلبِهِ إرادةُ ما يحبه الله وبغضُ ما يكرهه الله إذا لم يدرِ في الأمر المعيَّن هل هو محبوب لله أو مكروه، ورأىٰ قلبه يحبه

---

(١) انظر أيضًا الفصل الخامس من:

"Hallaq 2001".

(٢) للاطلاع علىٰ مناقشة مفصلة لهذه المسألة، انظر:

"al-Kinānī 2005: 87-211".

(٣) "Al-Sarakhsī 1993, 2: 15-16".

(٤) "Al-Sarakhsī 1993, 2: 14".

أو يكرهه: كان هذا ترجيحًا عنده، كما لو أخبره مَنْ صِدقُه أغلبُ من كذبه، فإن الترجيح بخبر هذا -عند انسداد وجوه الترجيح- ترجيحٌ بدليلٍ شرعيٍّ. ففي الجملة، متىٰ حصل ما يظن معه أن أحد الأمرين أحبُّ إلىٰ الله ورسوله كان هذا ترجيحًا بدليلٍ شرعيٍّ. والذين أنكروا كونَ الإلهام طريقًا علىٰ الإطلاق أخطؤوا كما أخطأ الذين جعلوه طريقًا شرعيًّا علىٰ الإطلاق»(١).

فابن تيمية يتحدَّث عن المسلم صاحب القلب الذي يحبُّ ما يحبُّه الله؛ ولذلك سيريد ما يريده الله. وواضح من السياق أنَّ قلب المسلم [المعمور بالتقوىٰ] وصل إلىٰ تلك الحالة عن طريق ممارسة أحكام الشريعة. فابن تيمية إذن يقول: إن الشخص الذي تطهَّر قلبه وتزكَّىٰ عن طريق ممارسة أحكام الشريعة يمكنه أن يستعمل رغبته ومحبَّته كالمرجِّح في الاجتهاد في أحكام الشريعة. فلو فرضنا مثلًا أن العالم لا يعلم هل تمنع الشريعة من السجائر أو الجنس الفموي، فسوف ينظر أولًا في الأدلَّة النصيَّة (أي القرآن والأحاديث)، لكنَّ النصوص ستكون دلالتها محتملةً هنا؛ فيمكن القول بأنها تبيح التدخين والجنس الفموي، ويمكن القول بأنها تحرِّمهما. ولذلك فهو مضطر إلىٰ الاختيار بين هذين القولَيْن (أي مضطر إلىٰ الترجيح). فها هنا ينظر هذا العالم في رغباته الخاصَّة، فقد يجد أنه يرغب في تدخين السجائر، لكنه لا يرغب في ممارسة الجنس الفموي، ويشمئز من تجويز ذلك الفعل، وهو يعلم أنه بفضل ممارسته لأحكام الشريعة فهو يرغب ويحبُّ ما يحبُّه الله؛ فلذلك سيرجِّح أن أحكام الشريعة تبيح التدخين، لكنها تحرِّم الجنس الفموي.

والخلاصة: أنه يمكن فهمُ العلاقة بين الأخلاق والعلم بأحكام الشريعة علىٰ مستويين: ينطوي **المستوىٰ الأول** علىٰ صفة نفسية وهي المهارة، فعن طريق ممارسة أحكام الشريعة يكتسب الإنسان العلمَ بأحكام الشريعة (أي مهارة العمل بها)، وذلك العلم حدسيٌّ وغير واعٍ إلىٰ حدٍّ كبير. وينطوي

---

(١) "Ibn Taymiyya 2004, 10: 472-473".

المستوىٰ الثاني علىٰ صفتَيْن أُخريين من الصفات النفسية، وهما: الرغبة والمشاعر، فعن طريق ممارسة أحكام الشريعة يكتسب الإنسان رغباتٍ ومشاعرَ معيَّنةً (كالاستلذاذ والاشمئزاز)، وقد يستخدم الإنسان هذه الرغبات والمشاعر كالدليل المرجِّح في الاجتهاد في النصوص الإسلامية وفهمِ أحكام الشريعة.

١٠- الأخلاق والحكم الفقهي

أودُّ الآن أن أصف بعض الحالات التي يصدر فيها علماء الدين أحكامًا فقهية. وفي حين أن الملاحظة الإثنوغرافية مفيدةٌ، فإنه يوجد حدود للمدىٰ الذي يمكن استخدامها فيه للتحقُّق من تأثير الحدس (الإلهام) في تلك الأحكام؛ لأنه وإن كان من السهل ملاحظة الممارسات الأخلاقية التي تترسَّخ عن طريقها الأخلاقُ الكامنة وراء الإلهام، فإنه لا يمكن ملاحظة ذلك الحدس نفسه. بل ذلك الحدس أمر خفيٌّ في «القلب»، فلا يظهر للإثنوغرافي. كما أن الحدس -بوصفه نوعًا من العلم المتجسد- لا يمكن التعبير عنه في كلماتٍ صريحةٍ يمكن أن يسجِّلها الإثنوغرافي.

يُطلب من علماء الدين المعاصرين باستمرار أن يصدروا أحكامًا فقهية. وبصرف النظر عن المجموعة الصغيرة التي تعمل في القضاء، فإن الغالبية العظمىٰ من تلك المطالبات تكون خارج قاعات المحاكم. إذ يشعر عامَّة المصريين بالحقِّ في المطالبة بمعرفة الأحكام الفقهية مجانًا من العلماء كلما رأوهم. وعادةً ما يسألون العلماء الذين يدرسون في الجامعات أو المساجد عن الأحكام بعد انتهاء الفصول، ومن الشائع أيضًا سؤال العلماء بعد صلاة الجماعة في المساجد. ويقوم بعض رجال الدين بتوزيع أرقام هواتفهم للاتصال بهم وسؤالهم من خلالها.

وقد واجه العلماء الذين راقبتهم مجموعة متنوِّعة من الأسئلة، فكان بعضها مسائلَ فقهيةً بسيطةً ومباشرةً إلىٰ حدٍّ ما، فمن الأمثلة علىٰ ذلك: المُزارع الذي يريد معرفة كيف يحسب زكاة المزروعات، والشاب الذي يسأل هل بطلت صلاته إذا أخطأ في تلاوة القرآن. ومن ناحية أخرىٰ،

كانت العديد من الاستفسارات تنطوي علىٰ مشكلاتٍ شخصية مليئة بالعاطفة ومواقف شديدة التعقيد. وفي تلك الحالات، غالبًا ما يتحوَّل السؤال الفقهي إلىٰ أسئلة عامَّة حول الاستشارات الروحيَّة وطلب النصيحة في كيفية إدارة العلاقات الاجتماعية.

وبينما كنتُ جالسًا مع أحد الشيوخ، اقتربت منَّا خريجة جامعية غير متزوجة في أواخر العشرينيات من عمرها، وكانت ترتدي حجابًا بنفسجيَّ اللون وعباءة سوداء. وقالت: إن والدها توفي ولديها عدَّة أخوات، وبدأت الفتاة تبكي وهي تصف كيف دمرت شقيقاتها الأكبر منها سُمعة الأسرة في القرية التي يعيشون فيها، فلم يقتصر الأمر علىٰ تعاطيهنَّ للمخدرات، بل كانت إحداهنَّ علىٰ علاقة زنا مع أحد شباب القرية. وقد أدىٰ كلُّ هذا إلىٰ تشويه سُمعة الأخوات الصغيرات. ثم سألت الشيخ هل يجب عليها أن تهرب من تلك البيئة الفاسدة وتبدأ حياة جديدة في القاهرة، وهل ستكون آثمة إذا تخلَّت عن شقيقاتها الأصغر؟ وبعد ما يقرب من ساعة من المناقشة، أوصاها الشيخ بأن تنتقل إلىٰ القاهرة، وأعطاها رقم هاتف امرأة متدينة لتساعدها في العثور علىٰ عمل. لكنه أصرَّ علىٰ أن تقوم بزيارة منزل أسرتها في القرية بصورة دوريَّة، حتىٰ يكون لها تأثير إيجابيٌّ في حياة أخواتها.

تثير الحالة المذكورة أعلاه عددًا من المسائل الفقهية. فعلىٰ سبيل المثال، يحثُّ الفقه الإسلامي أفراد الأسرة علىٰ أن يرعىٰ بعضهم بعضًا من الناحية الأخلاقية. وهناك أيضًا قيود علىٰ قدرة المرأة غير المتزوجة علىٰ العيش بمفردها. ولكن في الوقت نفسه، فإن المسائل من هذا النوعِ تنتظمها إرشادات فضفاضة تتيح مساحةً كبيرةً لتقدير الفقيه. وفي حالة وجود مجالٍ كبيرٍ للسلطة التقديرية، فيبدو أن الهداية الإضافية التي يمثِّلها الإلهام تكون مهمَّةً بصورة خاصَّة.

وحتىٰ حيث يكون النصُّ أكثر تفصيلًا، لاحظتُ أن التفكير العلمي لم يكن مجرَّد تطبيقٍ صارمٍ لقواعد موجودة مسبقًا؛ ولذلك فعلىٰ الرغم من

قضائي وقتًا طويلًا في دراسة الفقه بنفسي، لم أكن أتمكَّن غالبًا من توقُّع الأحكام الفقهية للعالم المعيَّن.

في أثناء عملي الميداني نشأ نزاعٌ بين رجل وطليقته كنتُ أعرفهما شخصيًّا، وقد وقع النزاع بينهما حول حقوق حضانة طفل صغير. كان الرجل والمرأة متديِّنَيْن، ويريدان حلًّا إسلاميًّا مناسبًا. وكنت أعتقد أن الموقف الشرعي لأحد الجانبَيْن أقوىٰ، وقد أوضحت رأيي بذلك. ثم اتصلت بأحد الشيوخ التقليديين (الشيخ محمود المذكور أعلاه)، وطلبت منه أن يؤكِّد للزوجَيْن صحَّة آرائي. وتيسيرًا عليه، قدَّمت له بحثًا نصيًّا كثيفًا قمت به، وبيَّنتُ أن رأيي يحظىٰ باتفاق أكثر العلماء. وكنت أرىٰ أن التحليل الفقهي الفني يبيِّن أن المسألة كانت محسومةً. لكن الشيخ كان له موقف مختلف، فقد أراد أن يعرف بنفسه تفاصيل تلك الحالة، وأن يحاول أن يتوسَّط بينهما للوصول إلىٰ حلٍ عمليٍّ. فقد رأىٰ أن التحليل الفقهي الفني يقدِّم إطارًا عامًّا لمعالجة المسائل الفقهية، لكنه لم يكن دائمًا يحتوي علىٰ حلولٍ مباشرةٍ للمشكلات الحياتيَّة المحدَّدة[1].

يشدِّد العلماء الإصلاحيون علىٰ أهمية إقناع العامَّة بقبول الأحكام عن طريق بيان الأدلَّة. لكن الشيخ كان يعتقد أن العامَّة ليس لديهم ما يكفي من العلم الذي يتيح لهم فهم الأدلَّة، ولذلك يجب عليهم تقليدُ قول العلماء. والأحكام عند التقليديين تستند -جزئيًّا- علىٰ الحدس الذي يتشكَّل عن طريق نظام التأديب الأخلاقي الذي يميز الدراسة العلمية. ولا يمكن التعبير عن ذلك الحدس أو الإلهام أو شرحه شفهيًّا بسبب طبيعته نفسها.

يقرُّ التقليديون أن الإلهام قد يؤدي بالعلماء إلىٰ أقوالٍ مختلفة، وهذا أمر طبيعيٌّ في رأيهم. وهم يشيرون إلىٰ أنه في حياة النبي ﷺ، كان النبيُّ نفسه علىٰ استعداد للتسامح مع الحلول المختلفة للمسائل الفقهية، طالما لم تتجاوز حدودًا معيَّنة. والمثير للاهتمام أن العلماء في تقييمهم لسواغ قولٍ

---

(١) "Rosen 1989; Hallaq 2009: 164-176".

معيَّنٍ لا يقتصرون علىٰ محتواه، بل يدقِّقون في الطابع الأخلاقي لمصدره. فمن أجل أن يكون القولُ سائغًا، يجب أن يكون صادرًا عن عالمٍ معروفٍ بالورع. وقد حكىٰ لي أحد العلماء الأزهريين قصَّةً عن اثنين من أهم الفقهاء المعاصرين: محمد سعيد رمضان البوطي، وعبد الله بن بيه. ووفقًا لتلك الحكاية، كان البوطي مستاءً من بعض الأحكام الفقهية التي أصدرها ابن بيه، فقد رأىٰ البوطي أن تلك الأحكام شديدة التساهل؛ ولذلك ذهب لزيارة ابن بيه. ولمَّا وصل البوطي وجده جالسًا يذكر الله، وعندما شاهد عبادته تلك تلاشت مخاوفه. فالبوطي وإن لم يوافق ابن بيه في تلك الأحكام، فقد علم أنها تستحقُّ الاحترام عندما تأكَّد من تقوىٰ مصدرها. وتوضِّح هذه الحكاية الدورَ الذي تلعبه الأخلاق في تحديد أيِّ الأقوال جدير بالسواغ في الفقه الإسلامي.



الفصل الرابع

تحصيل العلم عن طريق الصُّحبة

من السمات المميِّزة للتعليم الإسلامي في حقبة ما قبل العصر الحديث هو عدم وجود البنية المؤسسية الرسمية. فعلىٰ سبيل المثال، يصف جوناثان بيركي التعليم في القاهرة في العصور الوسطىٰ بأنه «غير رسميٍّ في جوهره، ومرن، ومرتبط بالأشخاص أكثر من ارتباطه بالمؤسسات»(١). كما يصوِّر دافنا إفرات حالةً مشابهةً لذلك في بغداد في القرن الحادي عشر [الميلادي]، فيؤكِّد إفرات علىٰ «هامشية أي شكلٍ من أشكال التنظيم» آنذاك، ويبيِّن أن التعليم كان يتمُّ في الأساس عن طريق العلاقات الفردية بين المعلِّم وتلميذه(٢).

من المسلَّم به أنَّ عدم وجود البنية المؤسسية الرسمية في التعليم العربي في العصور الوسطىٰ لم يستمر بالضرورة في الحقبة العثمانية؛ بل في أثناء الغزو الفرنسي لمصر، كان التعليم المصري قد بدأ يتحرك نحو مزيدٍ من

---

(١) "Berkey 1992: 18".

وانظر أيضًا:

"Makdisi: 133, 145-146; Ephrat 2000: 75; Hallaq 2009: 138".

(٢) "Ephrat 2000: 85. Also see Chamberlain 1994: 87".

وانظر أيضًا:

"Chapter 2 in Chamberlain 1994; Chapter 3 in Hallaq 2009".

وللاطلاع علىٰ نقدٍ لهذه الأقوال يصفها بالمبالغات الشديدة، انظر:

"Stewart 2004".

البنية المؤسسية[1]. ولكن لم يقع الانقطاع بعدُ -آنذاك- مع الأنماط القديمة من التعلُّم، ولم يكن التعليم في مصر قطعًا يشبه التعليم الغربي الحديث.

وإذا كان التعليم آنذاك يدور حول العلاقات غير الرسمية، فكيف كانت تلك العلاقات تنشأ وتبقىٰ؟ ها هنا تشير الدراسات إلىٰ الممارسة التربوية المذكورة سابقًا التي تُسمَّىٰ «الصُّحبة» أو «الملازمة»[2]. تجمع الصُّحبة بين التلميذ والشيخ في علاقة شخصية طويلة الأَمَد، وكثيرًا ما كان الشيخ يتبنَّىٰ تلميذه في بيته، ليقوم التلميذ مع شيخه بنوعٍ من الخدمة الشخصية[3]، فيقضي الشيخ وتلميذه الأوقات معًا في تناول الطعام والعبادة والسفر، ويُتوقَّع من التلميذ أن يشاهد شيخه وأن يقتدي به، كما يقوم الشيخ بدور المعلِّم الوالد، ويُتوقَّع منه أن يراقب سلوك تلميذه ويؤدِّبه، وهذه هي التربية، وبهذه الطريقة يكتسب التلميذ العلمَ بأحكام الشريعة. وكما سنرىٰ، فإنَّ ممارسة الصُّحبة ما زالت مستمرةً إلىٰ يومنا هذا بين العلماء التقليديين في الأزهر.

---

(١) كان للنفوذ العثماني دورٌ مهمٌّ في زيادة التوجُّه نحو المؤسسية. ولكن من ناحية أخرىٰ، احتفظت مؤسسات التعليم المصرية بطابعٍ يختلف عنها في الأناضول. وللاطلاع علىٰ مقارنة للسمات المؤسسية في التعليم العثماني، انظر:

"Hallaq 2009: 155-158; Ahmed and Filipovic 2004) ; El Shamsy 2008: 104-105".

وللاطلاع علىٰ عملٍ حديثٍ عن التعليم الإسلامي في البلاد العربية تحت الحكم العثماني، انظر:

"Burak 2013".

(٢) "Berkey 1992: 34; Hallaq 2009: 137-138".

وانظر أيضًا:

"Makdisi 1981: 128-129; Chamberlain 1994: 118-122; Ephrat 2000: 81-85; El Shamsy 2008: 100-101".

(٣) انظر:

"Chamberlain 1994: 116-118; El Shamsy 2008: 101".

وانظر أيضًا:

"Hallaq 2009: 138".

يبحث هذا الفصل في مسألة الصُّحبة، لكنَّ هذه الممارسة التربوية يجب أن توضع في موضعها من ظاهرة التعليم الإسلامي الأوسع، فإنَّ تعلُّم الأحكام والقواعد -في العديد من التقاليد الثقافية والقانونية والدينية، كما أوضحنا سابقًا- يحصل بمجموعةٍ من الطرق، ومن أهمها ثلاثة: (١) التعلُّم عن طريق النصوص، (٢) والتعلُّم عن طريق المشاهدة، (٣) والتعلُّم عن طريق الممارسة. وتلك الطرق يكمل بعضها بعضًا؛ لأنها تشترك جميعًا في تكوين صورةٍ شاملةٍ متسقةٍ للعقل (وفي كثيرٍ من التقاليد يكون العلمُ بالأحكام علمًا بعقلٍ معيَّن).

لا تركِّز الصُّحبة علىٰ التعلُّم عن طريق النصوص، بل تجمع بين طريقتي التعلُّم بالمشاهدة والتعلُّم بالممارسة. وما دامت الصُّحبة فيها أجزاء من التعلُّم عن طريق المشاهدة، فمن الأفضل توضيح تلك الأجزاء باستعمال أفكار نظرية الهرمنيوطيقيا. وكما أوضحنا سابقًا، فإنه يمكن إنزال الأفكار الهرمنيوطيقية علىٰ ممارسة الصُّحبة كما يلي: في التراث الإسلامي، يطيع علماء الدين -في الحالة المثالية- اللهَ تعالىٰ بالعمل وفقًا لأحكامه/ مقاصده. وبعبارة أخرىٰ، يمارس علماء الدين -في الحالة المثالية- أحكامَ الشريعة، فهم يقتدون بالنبي ﷺ ويتبعون السُّنة. ولمَّا كانت أعمال علماء الدين موافقةً لأحكام/ مقاصد الله، فإنَّ أفعالهم تُعَدُّ آثارًا -ومن ثَمَّ فهي علامات- لأحكام/ مقاصد الله (مثلًا: من مقاصد الله أن يصلي المسلمون خمس صلواتٍ في اليوم والليلة، وأثر ذلك أن يصلي علماء الدين خمس صلواتٍ في اليوم والليلة). وفي هذا الموقف، يمكن استنباطُ الصفات النفسية الإلهية من أفعال الطاعة الانقيادية (ومنها الأقوال) التي يقوم بها علماء الدين. فإذا امتنع أحد علماء الدين عن تدخين السجائر، فقد نستنبط أن إرادة/ مقاصد الله تقتضي امتناع المسلمين عن التدخين، وقد نستنبط أيضًا أنَّ الله يرغب في حفظ صحَّة الإنسان، وأنَّ الله يعلم أن التدخين ضارٌّ بصحته. ففي الصُّحبة، يشاهد التلميذ أفعالَ الطاعة الانقيادية التي يقوم بها شيخه (وهو عالم من علماء الدين) مشاهدةً مستمرةً، ومن هذه الأفعال يستنبط التلميذ أحكام/ مقاصد الله، وكذلك الرغبات

والعلوم التي تستند إليها تلك المقاصد/الأحكام. وبعبارة أخرىٰ، عن طريق مشاهدة أفعال الشيخ (أي ممارسة الشيخ لأحكام الشريعة)، يستنبط التلميذ العلمَ بأحكام الشريعة.

ولا شكَّ أن أفعال الشيخ ليست المصدر الوحيد عند التلميذ للعلم بأحكام الشريعة (الصفات النفسية الإلهية)، فإنَّ القرآن والأحاديث النبويَّة والآثار عن أفعال العلماء السابقين هي أيضًا مصادِرُ للعلم بالشريعة، وتلك كلها آثار/علاماتٌ للصفات النفسية الإلهية، تمامًا كما أنَّ أفعال الشيخ الانقيادية هي آثار/علاماتٌ للصفات النفسية الإلهية. والتلميذ يضع في الاعتبار جميعَ تلك الآثار والعلامات وهو يكوِّن صورةً شاملةً متسقةً لما في نفس الله (أي صفاته النفسية).

تتضمَّن الصُّحبة أيضًا التعلُّم عن طريق الممارسة. وما دامت الصُّحبة فيها أجزاء من التعلُّم بالممارسة، فمن الأفضل توضيح تلك الأجزاء باستعمال أفكار نظرية الممارسة. وكما أوضحنا سابقًا، فإنه يمكن إنزال أفكار نظرية الممارسة علىٰ الصُّحبة كما يلي: لا يكتفي التلميذ في صحبته لشيخه بمشاهدة شيخه ليتعلَّم أحكام الشريعة، بل يُتوقَّع من التلميذ أن يطبع هذه الأحكام بنفسه عن طريق ممارستها، وهذا ينطوي علىٰ الاقتداء، فالشيخ يمارس أحكام الشريعة، والتلميذ يقتدي بالشيخ في ممارسةِ الأحكام نفسها. وفوق ذلك سنرىٰ أن التلميذ يمارس تلك الأحكام تحت نظر شيخه، فيقوم الشيخ بتصحيح تلميذه إذا أخطأ في الممارسة. فلو كان التلميذ يدخِّن سيقوم المعلِّم بتأديبه بلسانه أو بيده، وبذلك يتعلَّم التلميذ وجود حكمٍ شرعيٍّ يمنع التدخين (أي إنَّ الله يريد من المسلمين الامتناع عن التدخين). وبسبب تأديب الشيخ له سيستمر في تحسين علمه بأحكام الشريعة (والصفات النفسية الإلهية). كما أنه سيستمر في تصحيح ممارسته لأحكام الشريعة؛ لأنَّ ممارسته لها تستند إلىٰ علمه بها، وبهذا الاعتبار: يحصِّل التلميذ العلمَ بأحكام الشريعة عن طريق الممارسة. ومن الممكن تسمية تلك المعرفة بالمهارة (أي إنَّ التلميذ أصبح يعلم كيف يعمل بأحكام

الشريعة عملًا صحيحًا). وكما سنرىٰ، فإن العلماء المسلمين يربطون بين الصُّحبة وبين تحصيلِ العلم بأحكام الشريعة في صورة المهارة.

كما أشرنا سابقًا، فإنَّ التعلُّم عن طريق الممارسة -في الصُّحبة- لا يمكن تحليله بصورةٍ منفصلةٍ عن التعلُّم عن طريق المشاهدة؛ وذلك لأنَّ ممارسة التلميذ تقوم علىٰ مشاهدة أفعال شيخه. وتحديدًا لأنَّ التلميذ يشاهد شيخَهُ يقوم بفعلٍ ما (كالامتناع عن تدخين السجائر)، فلا بدَّ أن التلميذ حينئذ سيستنبط حكمًا/ مقصدًا إلهيًّا من هذا الفعل (أي إنَّ الحكم/ المقصد الإلهي مثلًا هو أن يمتنع المسلمون عن التدخين). وبعد أن يستنبط التلميذ هذا الحكم/ المقصد سيمكنه العمل وفقًا لذلك الحكم/ المقصد (أي سيمكنه ممارسة ذلك الحكم/ المقصد). وقد أردت التأكيد علىٰ هذه النقطة؛ لأنَّ أصحاب نظرية الممارسة[1] اعتادوا تجاهل حقيقة أن ممارسة الأحكام -غالبًا- تستلزم استنباطًا (هرمنيوطيقيًّا) للصفات النفسية من الأفعال المشاهَدة.

ويجب الإشارة إلىٰ ملاحظةٍ أخرىٰ. فمن أجل الاستيعاب الكامل لممارسة الصُّحبة، يجب أيضًا أن نتنبه إلىٰ البُعْد الأخلاقي فيها. فقد أوضح الفصل السابق أن العلماء المسلمين يربطون بين ممارسةِ أحكام الشريعة وبين اكتساب العديد من الأخلاق/ الصفات النفسية التي تأمر بها الشريعة. وكما سنرىٰ، فإن الصُّحبة لمَّا كانت تستلزم ممارسةَ الأحكام، فهي مرتبطةٌ أيضًا باكتساب الأخلاق/ الصفات النفسية التي تأمر بها الشريعة.

١- العلم الشرعي بوصفه صَنعةً

من أجل استيعاب النموذج التعليمي الذي تقوم عليه الصُّحبة، فمن الضروري أن نفحص الكتابات الإسلامية الكلاسيكية التي تصف تعلُّم

---

(١) مثل: بورديو، وطلال أسد.

الصنائع عن طريق التتلمذ. وقد كان يُنظر إلىٰ العلم الشرعي في حقبة ما قبل العصر الحديث بوصفه «صَنعةً» من الصنائع[١].

لقد توسَّع ابن خلدون (ت: ٨٠٨هـ/١٤٠٦م) في تناوله لهذه المسألة في **مقدمته**. حيث يرىٰ ابن خلدون أن العلم بالصنعة يوجد في صورة المَلَكَة، ويعرِّف المَلَكَة بأنها صفةٌ راسخةٌ تحصل عن استعمال ذلك الفعل وتكرُّره[٢]. وعلىٰ الرغم من وجود العديد من أنواع المَلَكَات/الصفات النفسية، فإنَّ ابن خلدون اهتمَّ -إلىٰ حدٍّ كبيرٍ- بالمهارات. ولذلك ففكرته هي أنه عن طريق ممارسة صنع السيوف أو التحدُّث باللغة العربية، يكتسب الفرد العلمَ بكيفية صنع السيوف أو التحدُّث باللغة العربية، ويكون ذلك العلم في صورة المَلَكَة/المهارة.

ولذلك فإنَّ تناول ابن خلدون لتعلُّم الصنائع يركِّز علىٰ العلم الذي هو في صورة المَلَكَة. وهو يميِّز بين هذا النوع من العلم القائم علىٰ المَلَكَات، وبين العلم الذي يمكن التعبير عنه ونقله بالكلمات. ولذلك يرفض ابن خلدون القول بأنه يمكن اكتساب المَلَكَات من النصوص المكتوبة، بل يرىٰ أنَّ «الصنائع لا بدَّ لها من مُعلِّم»[٣].

ويرىٰ ابن خلدون أن المَلَكَة تُكتسَب من المعلِّم بطريقتين: **الأولىٰ** هي المشاهدة المباشرة أو «نقل المعاينة»، وهي تتضمَّن التعليم بالمثال، فالمعلِّم يقوم بالعمل المرتبط بالمَلَكَة أمام المتعلِّم، فيتمكَّن المتعلِّم من مشاهدته وتقليده[٤]. فالمعلِّم مثلًا قد يقوم بصنع سيف أو التحدُّث باللغة العربية أمام المتعلِّم، حتىٰ يتمكَّن التلميذ من مشاهدة ذلك وتقليده. **والطريقة الثانية** التي

---

(١) "Mitchell 1991: 82; Messick 1993: 104".

وانظر أيضًا علىٰ سبيل المثال:

"al-Taftāzānī n.d., 1: 30; al-Zarnūjī 2004: 64; al-Dihlawī 1398h: 21; Lapidus 1984".

(٢) "Ibn Khaldūn 2010, 2: 856".

(٣) "Ibn Khaldūn 2010, 2: 856".

(٤) للاطلاع علىٰ أهمية الاقتداء الجسدي في التعليم الإسلامي، انظر:

"Chamberlain 1994: 123".

ذكرها ابن خلدون هي التعلُّم بالعبارات أو «نقل الخبر والعلم»، وليس من الواضح ما يقصده بذلك، فربما كان يريد أن المعلِّم يوجِّه فعل المتعلِّم بالتعليق والتعليمات والاستشهاد بالنصوص والكتب المتعلِّقة بالموضوع (مثل الكتب المتعلِّقة بصناعة السيوف أو التحدُّث باللغة العربية)، وربما كان يريد أنَّ المعلِّم يكتفي بالتعليق والإرشاد ونقل النصوص المكتوبة إلىٰ المتعلِّم دون إشرافٍ علىٰ فعله. وهذا يختلف عن مجرَّد القراءة من الكتب في أنَّ المعلِّم -خلافًا للكتاب- يمكنه الإجابة عن أسئلة المتعلِّم ومناقشة المسائل معه.

وعلىٰ كلا الاحتمالين، فإنَّ ابن خلدون يؤكِّد أن التعلُّم بالمثال أفضلُ من غيره، فيقول: إن المعرفة المنقولة بذلك الطريق «أوعبُ وأتمُّ»، والمَلَكَة الحاصلة منه «أكمل وأرسخ»[1].

وحقيقة أن المتعلِّم يكتسب علمَهُ من المعلِّم تعني أن المَلَكَةَ التي يكتسبها هي نسخةٌ من مَلَكَةِ معلِّمه[2]. وبعبارة أخرىٰ، فإنَّ المعلِّم ينقل مَلَكَتَهُ إلىٰ المتعلِّم منه، فيكتسب المتعلِّم المَلَكَةَ نفسَها.

ويرىٰ ابن خلدون أن خطته تلك تصدق في جميع أنواع الصنائع، فهو -كغيره من العلماء القدامىٰ- يرىٰ أنَّ العلم بأحكام الشريعة [أي الفقه] صنعةٌ من تلك الصنائع[3]. وإذا كان الفقه صنعةً، فإنَّ نقل العلم بأحكام الشريعة يعني نقل المَلَكَات عن طريق الممارسة.

وتكون الصُّحبة بمثابة الآلية التي تنقل المَلَكَة في إطار تعلُّم الصنائع الذي يصفه ابن خلدون. ففي تعلُّم الصنائع عند ابن خلدون يشاهد المتعلِّمُ المعلِّمَ مباشرةً ويقلِّد ممارسته للصنعة حتىٰ يكتسب العلمَ بها في صورة

---

(١) "Ibn Khaldūn 2010, 2: 856".

(٢) يقول ابن خلدون: «وعلىٰ قدر جودة التعليم ومَلَكَة المعلِّم يكون حذق المتعلِّم في الصناعة وحصول ملكته».

"Ibn Khaldūn 2010, 2: 856".

(٣) "Ibn Khaldūn 2010, 3: 948".

المَلَكَة. وفي الصُّحبة، يشاهد التلميذ شيخَهُ ويقلِّد ممارسته لأحكام الشريعة حتىٰ يكتسب العلمَ بها في صورة مَلَكَة (أو عدَّة مَلَكَات). لكننا سوف نرىٰ أن الصُّحبة فيها عددٌ من الصفات المميِّزة الأخرىٰ.

٢- الصُّحبة

يُرجِع العلماء المسلمون فكرة الصُّحبة إلىٰ حياة النبي ﷺ، فيعتقدون أن المسلمين الأوائل قد اشتركوا في صورةٍ من الصُّحبة مع النبي ﷺ، بل تُعَدُّ تلك الصُّحبة هي صفتهم المميِّزة لهم عن غيرهم. ولذلك يُعرَف الجيل الأول من المسلمين باسم «الصحابة»[١]. وتروي المصادر الإسلامية أن كبار الصحابة أمضوا عقدًا أو عقدين من الزمان مصاحبين للنبي ﷺ في حياته اليومية، وأنهم قلَّما تركوه[٢]. وهذا يعني أنهم كانوا يقضون نهارهم معه في بيته، وكانوا يصلون معه في مسجده، ويسافرون معه في أسفاره، ويقاتلون إلىٰ جانبه في غزواته. وفي أثناء كل ذلك كانوا يشاهدون النبي ﷺ ويبذلون جهدًا واعيًا لتقليد سلوكه والاقتداء به (أي اتباع سُنَّته). وبسبب حياته ﷺ مع هؤلاء الصحابة، نشأت بينه وبينهم علاقاتٌ شخصية قوية.

وفي وجهة نظر علماء المسلمين (السُّنة)، فإنَّ صحبة المسلمين الأوائل للنبي ﷺ تُعَدُّ نموذجًا مثاليًّا للتعلُّم، وهذا التعلُّم لم يكن مجرَّد مشاهدةٍ وتقليدٍ لمرجعية دينية، بل كان فيه تكوينٌ لعلاقةٍ شخصيةٍ مع المرجعية الدينية، ومشاركة له في حياته اليومية علىٰ مدىٰ فترة طويلة من الزمن. ولمَّا تعلَّم الصحابة من النبي ﷺ بهذه الطريقة، فقد تقرَّر أن لديهم مستوًى فريدًا من العلم الشرعي لا يمكن أن يتحقَّق في الأجيال اللاحقة، فكبار الصحابة وأقربهم إلىٰ النبي ﷺ هم الأعلم، وكثير منهم صاهر النبي ﷺ وأصبحوا

---

(١) للاطلاع علىٰ مناقشة لكيفية فهم مصطلح «الصُّحبة» في الخطاب الشرعي، انظر:
"Jum'a 2004: 7-38".

والصُّحبة تكون علىٰ درجاتٍ مختلفة، فكلما زادت مدتها زادت درجتها. انظر:
"Ibn Taymiyya 2004, 20: 298".

(٢) "Makdisi 1981: 129".

جزءًا من أهله وعائلته، ومن هؤلاء الخلفاء الأربعة وزوجات النبي ﷺ. ولهذا السبب، يُعَدُّ هؤلاء من أعلىٰ المرجعيات الدينية في الإسلام (السُّني).

٣- الصُّحبة بين العلماء المتأخرين

حاكت الأجيال المتأخرة من المسلمين في طريقتهم التعليمية نموذجَ المسلمين الأوائل. فكان كبار طلاب الشيخ يُسمَّون بـ «الأصحاب»[١]، وكانوا يسعون إلىٰ مشاركته في حياته كما كان الصحابة يشاركون النبي ﷺ في حياته. وعلىٰ الرغم من أن مرافقة الطلاب لشيخهم المستمرة قد تمثِّل ضغطًا علىٰ الشيخ أو المعلِّم، فقد كانت تُعَدُّ جزءًا ضروريًّا من التعلُّم. فالآجري (ت: ٣٦٠هـ/ ٩٧٠م) يوصي المعلِّم بأن «لا يملّ من أصحابه لكثرة صَحبِهِ، بل يحب ذلك لما يعود عليه من بركته»[٢]. وابن جماعة (ت: ٧٣٣هـ/ ١٣٣٣م) -الذي كثيرًا ما ينقل عنه العلماء السابقون واللاحقون في كتب آداب التعلُّم- يوصي الطلاب بنصيحة مشابهة، فالصُّحبة الدائمة ضرورية ونافعة: «ولا يشبع من طول صحبته، فإنما هو كالنخلة تنتظر متىٰ يسقط عليك منها شيء»[٣]. وفي الأزمنة القديمة كانت الصُّحبة ربما تقتضي أن يأكل الطلاب الطعام مع شيخهم، أو حتىٰ أن يسكنوا في بيتٍ واحد، وكثيرًا ما كانت العلاقات الشخصية تتعمَّق بأن يتزوج التلميذ من إحدىٰ بنات شيخه[٤].

---

(١) "Berkey 1992: 34; Chamberlain 1994: 121-122; Ephrat 2000: 81; Hallaq 2009: 137-138".

وانظر أيضًا:

"Makdisi 1981: 92-93; Makdisi 1991: 239".

(٢) "Al-Ājurī 1985: 31".

(٣) "Ibn Jamā'a 2009: 96".

(٤) "Hallaq 2009: 137".

وانظر أيضًا:

"Ephrat 2000: 83".

تشهد كتب السِّير علىٰ أهمية الصُّحبة والرفقة، وتشير دائمًا إلىٰ كونها ركنًا في حياة العالم، وتاريخ الجبرتي (ت: ١٨٢٥م) ليس استثناءً، فإنَّ تراجمه للحياة العلمية في مصر تبيِّن كيف أنَّ المشايخ المعاصرين للحملة الفرنسية كانوا يكتسبون العلمَ عن طريق الملازمة، والملازمة التي يذكرها الجبرتي لها درجاتٌ مختلفة، فأعلاها «الملازمة الكليَّة»[١]، ومن الواضح أنَّ الملازمة عند الجبرتي لا تقتصر علىٰ مجرَّد أخذ العلم الأكاديمي، ففي ترجمته لأحد الشيوخ مع معلِّمه بيَّن أنه «صار من خاصَّة ملازميه وتخلَّق بأخلاقه»[٢].

ومن الأمثلة الكاشفة للملازمة ما قاله الجبرتي في ترجمته لأبيه، الذي كان عالمًا يتمتَّع ببعض الشهرة:

«وكان يرىٰ الاشتغال بغير العلم من العبثيات، وإذا أتاه طالبٌ فرح به وأقبل عليه ورغَّبه وأكرمه، وخصوصًا إذا كان غريبًا، وربما دعاه للمجاورة عنده وصار من جملة عياله، ومنهم من أقام عشرين عامًا قيامًا ونيامًا لا يتكلَّف إلىٰ شيء من أمر معاشه، حتىٰ غسل ثيابه، من غير مللٍ ولا ضَجَر».

ويصف الجبرتي علاقة والده بأقرب تلميذين عنده بأنهما كانا «بمنزلة أولاده»، وقال: «فإنهما كانا لا يفارقانه إلَّا وقت إقراء دروسهما». وكان والده يمازح تلاميذه «ويروِّحهم بالأدبيات والنوادر والأبيات الشعرية ... والحكايات اللطيفة والنكات الظريفة»[٣].

ومن الأمثلة علىٰ تلك الممارسة في تلك الحقبة ما وصفه المستشرق الإنكليزي إدوارد لاين، فقد أمضىٰ لاين وقتًا طويلًا في مصر، وكان معاصرًا قريبًا من الجبرتي. يقول لاين في وصف المراحل المبكِّرة من الصُّحبة، وهو يركِّز علىٰ التلاميذ الصغار:

---

(١) "al-Jabartī n.d., 1: 118; 3: 109, 145".

(٢) "Al-Jabartī n.d., 3: 47".

(٣) "Al-Jabartī n.d., 1: 458-459".

«والشيخ الذي درس في الأزهر إذا كان لديه تلميذان فقط من أبناء الفلاحين الأثرياء إلىٰ حدٍّ ما ليعلِّمهما، فقد كان يعيش في ترف، فهذان التلميذان يخدمانه وينظفان بيته، ويعدان طعامه، وعلىٰ الرغم من أنهما يأكلان مع شيخهم فهما له كالخادم التابع فيما عدا وقت الطعام: فيتبعانه أينما ذهب، ويحملان حذاءه (وكثيرًا ما يقبلان الحذاء عند خلعه) عند دخوله إلىٰ المسجد، ويعاملانه بالتبجيل الواجب للأمراء»[1].

ويتفق وصف لاين لممارسة الصُّحبة في مصر في القرن التاسع عشر في الجملة مع ما ذكره جوناثان بيركي عن الحقبة المملوكية السابقة لذلك. يقول بيركي:

«كان يُتوقَّع من الطالب أن يكون سلوكه مع شيخه كسلوك الابنِ المُطيع مع أبيه، فكانت مسؤولياته تشمل: حماية شيخه من زحام العامَّة، وألَّا يدنو منه إلَّا بثياب نظيفة وأظافر مقلَّمة وشعر مرجَّل ودون رائحة كريهة في ثيابه وبدنه، وأن يرعىٰ أطفاله وذريته، وأن يزور قبر شيخه كما لو كان أحد أفراد عائلته»[2].

ويُبرز الوصف الذي ذكره لاين وبيركي سمةً مهمَّةً في الصُّحبة؛ أَلَا وهي الخدمة، فكثيرًا ما كان الطالب يعرض علىٰ شيخه أن يكون خادمًا له[3]؛ وذلك من أجل إقناع شيخه أن صحبته المستمرة ستعود عليه بالنفع لا المشقَّة.

من السهل أن نرىٰ منفعة هذا النظام للمعلِّم، لكن المتعلِّمين كانوا مقبلين عليه في حماسٍ أيضًا. وذلك لأنهم كانوا يرون أن العلم ينتقل

---

(١) "Lane 2005 [1836]: 215".

(٢) "Berkey 1992: 36".

(٣) انظر:

"Chamberlain 1994: 116-118; El Shamsy 2008: 101".

وانظر أيضًا:

"Hallaq 2009: 138".

بالملازمة، وبذلك فإن الملازمة المستمرة للشيخ هي أضمنُ وسيلة لتحصيل مكانته ورتبته المعرفية. والطالب إذا وقع اختيار أحد الشيوخ المشهورين عليه ليكون مرافقه يكون قد أمَّن لنفسه سبيلًا إلىٰ قمَّة الهرم العلمي. يسجِّل الزرنوجي قصةً كاشفةً لأحد العلماء «كان رئيس الأئمَّة في مرو، وكان السلطان يحترمه غاية الاحترام، وكان يقول: إنما وُجدت بهذا المنصب بخدمة الأستاذ، فإني كنت أخدم الأستاذ القاضي الإمام أبا زيد الدبوسي، وكنت أخدمه وأطبخ طعامه ثلاثين سنةً ولا آكل منه شيئًا»(١).

ولمَّا كان الشيخ لا يتخذ إلَّا عددًا قليلًا من الأصحاب المقربين (حتىٰ لو كثر عدد طلابه)، فكان اختيار الطالب ليصبح خادمًا لشيخٍ مشهورٍ من أشرف المنازل. وفي حقبة ما قبل العصر الحديث، كثيرًا ما كان أقرباء الشيخ يُقدَّمون في ذلك؛ ولذلك كثيرًا ما كان خروج كبار العلماء يرتبط بعائلاتٍ بعينها. ومن الوسائل الأخرىٰ لاكتساب هذا الشرف أن يتفوَّق الطالب علىٰ أقرانه في عقله وأخلاقه وموهبته، وربما يجد العالم الفرصةَ الملائمة في مراحل مختلفة من حياته العلمية، ولو جعلنا الممارسة المعاصرة مؤشرًا، فإنَّ مرافقة أحد الشيوخ المشهورين تُعَدُّ أمرًا جاذبًا حتىٰ للعلماء الراسخين في الثلاثينيات والأربعينيات من عمرهم.

وعند أقليَّة من العلماء التقليديين المعاصرين في مصر، ما زالت الصُّحبة تحتفظ بمكانتها الثمينة، فقد حكىٰ بعض الأزهريين البارزين كيف استطاع بمساعدةٍ من بعض الواصلين من زملائه -في منتصف الثلاثينيات من عمره- أن يُعرَض عليه شرف التخلِّي عن دراساته العليا في مصر، ليصبح خادمًا لأحد كبار العلماء في سوريا. وعلىٰ الرغم من أنَّه لم يستطع السفر إلىٰ هناك لعددٍ من الأسباب الشخصية والسياسية، فإنه أكَّد أنه راغب في ذلك بمجرَّد تمكُّنه من السفر. وعندما سألته عمَّا كان يأمل أن يتعلَّمه، أجاب بأن الصُّحبة تدور حول المشاهدة: «فالمتعلِّم عليه أن ينتبه إلىٰ أدق التفاصيل في سلوك شيخه، فإذا سأل أحدهم شيخَهُ فلا يكتفي الطالب

---

(١) "Al-Zarnūjī 2004: 27".

بالانتباه إلىٰ الجواب، بل عليه أن يتدبَّر كيف استقبل الشيخ السؤال، هل ابتسم أم عبس أم صمت؟ وبالانتباه إلىٰ هذه التفاصيل يتعلَّم الطالب أن يجيب عن الأسئلة بنفسه».

في الأشهر الأولىٰ من بحثي، بدأت علاقتي مع هذا الشيخ تتطوَّر في اتجاه الصُّحبة، علىٰ الرغم من عدم إدراكي لذلك آنذاك. فقد بدأنا نأكل معًا عدة مراتٍ في الأسبوع، وكنا نمضي أيامًا كاملة معًا، نذهب إلىٰ المساجد ونزور المكتبات ونناقش العقائد الإسلامية. وكان الشيخ فقيرًا إلىٰ حدٍّ ما، فكان يرىٰ أن أسعار الوجبات في مطعم «كنتاكي» باهظة الثمن. لكن فقره لم يمنعه من أن يكون كريمًا بقدر استطاعته، فقد منحني -إلىٰ جانب الطعام- العديد من الكتب، بل إنه قدَّم لي مفتاح منزله، وأخبرني أنه يمكنني النوم فيه طوال الليل إذا احتجت إلىٰ ذلك. ولم يطلب شيئًا مقابل ذلك، وأصرَّ علىٰ رفض المساعدة المالية التي حاولت أن أعطيها له. وقد أخبرني أحد جيرانه أنه «صوفيٌّ كبير» يخفي رتبته وصلاحه عن الآخرين. لكنَّني بدأت أشعر أن ذلك الوقت الذي نمضيه معًا كان يضعف بحثي، فكيف يمكنني أن أبحث في طبيعة التعلُّم الإسلامي إذا كنت سأضيع نهاري وليلي في مشاركة الحياة اليومية للشيخ؟ وقد أدت هذه المشاعر الخاطئة من جانبي وبعض الأحوال الشخصية في حياة الشيخ إلىٰ افتراقنا بعد ذلك.

كما أن لقائي مع شيخٍ أزهريٍّ آخر يُسمَّىٰ بالشيخ كريم يسلِّط مزيدًا من الضوء علىٰ ممارسة الصُّحبة عند العلماء المعاصرين. ومن أجل تقديم صورةٍ ثريَّةٍ عن هذه اللقاءات، سوف أنقل عن مذكراتي الميدانية:

«الشيخ كريم يبلغ من العمر ستين عامًا، وهو حاصل علىٰ درجة الليسانس من كلية الشريعة بالأزهر، ولديه لحية سميكة ينتشر فيها الشيب، ويرتدي جلابية وطاقية صوفية. ويعمل حارسًا في نزلٍ يقع بالقرب من جامع الأزهر، ونادرًا ما يغادر تلك المباني.

يقع النزل في الطابق الأرضي من مبنىٰ سكنيٍّ، ومدخل النزل مفتوح علىٰ زقاقٍ غير معبَّد، والنزل نفسه مكوَّن من طابقين: أحدهما فوق الأرض

والآخر تحتها، وكل طابق مستطيل الشكل، وحجمه قريب من حجم غرفة معيشة كبيرة، وعلىٰ أرضيته سجاد أخضر باهت يغطي ما بين جدرانه، وكثير منها مغطىٰ بسجاد شرقيٍّ أحمر كثيف، وجدران النزل لونها أبيض، وعليها صور لشخصياتٍ دينية معاصرة. يجلس الضيوف علىٰ وسائد صفراء بنية مستطيلة الشكل موضوعة علىٰ الأرض أمام الجدران، وليس هناك أرائك ولا طاولات.

كان هذا النزل يستخدم في وظائف دينية متعدِّدة، وأهمها أنه كان يستضيف حلقاتٍ دراسيةً يلقيها علماء من الأزهر (لكن الشيخ كريم لم يكن يدرِّس فيه بنفسه). وتنعقد تلك الحلقات في جميع أيام الأسبوع، ففي أيام الجمعة والأربعاء تُعقَد حلقة واحدة، وفي أيام الخميس ست حلقات، وفي الأيام الأخرىٰ حلقتان أو ثلاث أو أربع. وتكون الحلقات في الطابق السفلي بين أوقات الصلاة، والحضور متاح للجميع، لكن معظم الحاضرين من الطلاب المسجَّلين في جامعة الأزهر.

علىٰ أحد جدران النزل وضِعت صورة بارزة لمعلِّم الشيخ كريم، الذي سُمي النزل علىٰ اسمه، والذي كان أحد أكبر العلماء في مصر بعد تخرجه في الأزهر. وقد تُوفِّي قبل أكثر من عقدٍ بقليل. وكان الشيخ كريم كلَّما تحدث عن شيخه ابتسم ولمعت عيناه.

«كان شيخي رجلًا خاصًّا جدًّا، والذي أحببته فيه أن باطنه كان كظاهره، وكلاهما كان نقيًّا إلىٰ الغاية، وفي بعض الأحيان قد تجد إنسانًا حسن السلوك في الظاهر، لكنك لا تدري ما في باطنه.

وكان الفقراء يحبون شيخي جدًّا، فقد كان دائم العطاء لهم، وكان لديه مبنىٰ من ثلاثة طوابق، لكنه تصدَّق به، وانتقل ليعيش في بيت صغير، كما كان الشيخ شجاعًا مهابًا، فعلىٰ الرغم من قوته [وخطره السياسي] فقد كان رئيس الأمن الوطني بنفسه مجبرًا علىٰ احترامه، وكان يقبِّل يده. هل تعرف جمال عبد الناصر؟ لقد كان طاغية حقًّا، بل جميع الطغاة في عالمنا

العربي الآن، مثل حسني مبارك وبشار، هم تلاميذ عبد الناصر[1]. حسنًا، صعد شيخي علىٰ المنبر مرةً وصدم الجميع قائلًا عن عبد الناصر: «حمار يحكم البلاد». وسُجِن الشيخ بسبب ذلك وحُبِس مع البغايا، ثم أُخرج من سجنه بعد ذلك، لكن حبسه رفع مكانته في أعين الناس.

عندما كنت طفلًا كنتُ أعيش في الحيِّ الذي يعيش فيه الشيخ، فهكذا عرفته. وعندما بلغت العاشرة بدأت الدراسة معه، كنا نلتقي يومين في الأسبوع في درسٍ خاصٍّ في بيته، وفي الأيام الأخرىٰ كان يلقي دروسًا عامَّةً في مختلف المساجد. وكنت وبعض التلاميذ الصغار نتبع الشيخ في دروسه أينما ذهب.

علَّمني الشيخ أمورًا كثيرة عن التعلُّم الصحيح، وكان يقول: «من أخذ من الكتب فشيخه الشيطان»، وعلَّمنا أنه يجب قراءة كل كلمةٍ وليس كل كتابٍ مع الشيخ؛ لضمان فهمها فهمًا صحيحًا.

نشأ بيني وبين الشيخ علاقة شخصية قوية، فكانت دروسنا تختلط بتناول الطعام والتحدُّث عن أمورنا الشخصية، وكنت أرىٰ الشيخ يوميًّا، وظللت تلميذه لمدة أربعين عامًا حتىٰ وفاته، فكان مثل أبي، وهو الذي ربَّاني، وعلَّمني وفقًا لنموذج القدوة كالنبي ﷺ، الذي علَّم مَنْ حوله من الصحابة من خلال تكوين علاقاتٍ قوية معهم» ».

ومن الأمثلة الأخرىٰ علىٰ الصُّحبة بين كبار العلماء المعاصرين ما أخبرني عنه أحد طلاب الأزهر، والقصَّة عن عالمٍ له شهرة عالمية يزيد عمره عن خمسين عامًا. نجح هذا العالم في الحصول علىٰ إذنٍ لقضاء بضعة أشهر في كل عام مع شيخ أشهر منه، وتضمَّنت الصُّحبة في هذه الحالة أن يسافر العالم الأدنىٰ رتبةً مع شيخه وأن يخدمه في تواضع. وقد

(١) جرىٰ هذا الحوار بعد أن أطاحت الثورة بمبارك وكان نظام بشار الأسد يعاني من اضطراباتٍ كبيرةٍ في سوريا.

حصل الطالب الذي أخبرني بتلك القصَّة علىٰ فرصةٍ لتناول العشاء مع الاثنين، وكان يتحدَّث في الغالب مع الشيخ الأقل شهرةً. وعندما طلبت منه أن يصف ما دار من محادثاتٍ بينهما، أخبرني كيف أن الشيخ كان يسأل شيخَهُ عمَّا يحبه ويتأكَّد من أن الزبادي محلًّىٰ بالقدر المناسب من السكَّر.

وعلىٰ الرغم من أن الاهتمام بالتفاصيل الدقيقة كتلك قد يبدو غريبًا، فإنه يقع في قلب ممارسة الصُّحبة. وقد رأينا سابقًا كيف أظهر العلماء المسلمون اهتمامًا وانشغالًا شديدًا بأدق التفاصيل في ممارسة النبي ﷺ، فلمَّا كان الشيخ بمثابة نسخة حيَّة من النبي ﷺ، فإنَّ تفاصيل ممارسته تُعَدُّ جديرةً بالاهتمام.

٤- الأبناء والآباء

في ممارسة الصُّحبة تُعَدُّ العلاقة بين المعلِّم والمتعلِّم أقربَ إلىٰ العلاقة بين الوالِدِ وابنه[١]. ويصف القابسي (ت: ٤٠٣هـ/ ١٠١٢م) المعلِّم بأنه: «المأخوذ بأدبهم، والناظر في زجرهم عمَّا لا يصلح لهم، والقائم بإكراههم علىٰ مثل منافعهم، فهو يسوسهم في كل ذلك بما ينفعهم، ولا يخرجهم ذلك من حسن رفقه بهم، ولا من رحمته إيَّاهم، فإنما هو لهم عِوَضٌ من آبائهم»[٢]. ويوصي ابن جماعة المعلِّمَ بأن «يعتني بمصالح الطالب، ويعامله بما يعامل به أعز أولاده، من الحنو والشفقة عليه، والإحسان إليه»[٣]. ويؤكِّد العالم الأزهري المعاصر طلعت محمد عفيفي أنه «من الواجب علىٰ المدرِّس أن تنشأ بينه وبين طلابه علاقة مودَّة ومحبَّة مثل آبائهم تمامًا»[٤]. وهذا يتضمَّن عند الشيخ طلعت عفيفي أن يقدِّم لهم المشورة الأخلاقية، ويحرص علىٰ معرفة أحوال الطلاب الاجتماعية والمادية، ويساهم في حلِّ

(١) "Berkey 1992: 36–37; Chamberlain 1994: 110; Ephrat 2000: 83; Hallaq 2009: 137".

(٢) "Al-Qābisī 1986: 128".

(٣) "Ibn Jamā'a 2009: 69".

(٤) "Afīfī 2005: 48".

ما يكون فيها من مشكلاتٍ قدر الإمكان، وأن يزورهم في بيوتهم[١]. وفي الحلقات الدراسية التقليدية المعاصرة، بل حتىٰ العلماء المتقدمون كانوا يسمون الشيوخ بأنهم آباء «الروح»[٢]، ويتحدَّثون عنهم باحترامٍ وتبجيلٍ عميق.

وكما «الوالد» مع «ابنه»، يفضي كلٌّ من التلميذ والشيخ بسِرِّه إلىٰ الآخر، فيتولَّىٰ الشيخ تربية تلميذه، ويخضع الطالب للرعاية والنصيحة الأبوية لشيخه. وساعد في تعميق هذه العلاقات أنَّ الطلاب كانوا يوكلون إلىٰ رعاية الشيوخ وهم بعدُ صغار، كما عزَّز كون الطلاب كالأبناء أيضًا أن العلم كان يدور -في كثيرٍ من الأحيان- في عائلاتٍ علميَّة معيَّنة، بحيث كان الطلاب يجلسون عند أقدام آبائهم أو أقربائهم[٣]. ومن المعروف في مصر في القرن الثامن عشر أن روابط القرابة لعبت دورًا مهمًّا في التعليم[٤].

كان المشايخ في حقبة ما قبل العصر الحديث يرون أنَّ تشكيل أخلاق «أبنائهم» من أولىٰ مسؤولياتهم، بل هي المسؤولية الأهم، فيفتتح ابن جماعة رسالته في التعليم بالآية القرآنية: ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾ [القَلَم: ٤][٥]. وهو بذلك يشير إلىٰ أنَّ التخلُّق بالأخلاق الحسنة يكْمُن في صميم التعليم والتعلُّم. ثم يذكر ابن جماعة عددًا من النقول التي تؤكِّد أن السلوك والآداب التي يعلِّمها الشيوخ أهمُّ من دروسهم في العلم. فينقل أن بعضهم قال لابنه: «يا بني، لأن تتعلَّم بابًا من الأدب أحبُّ إليَّ من أن تتعلَّم سبعين بابًا من العلم»، وعن غيره: «يا بني، اصحبِ الفقهاء والعلماء وتعلَّم منهم، وخذ من أدبهم، فإنَّ ذلك أحبُّ إليَّ من كثيرٍ من الحديث»[٦].

---

(١) "Afīfī 2005: 50-51".

(٢) "Afīfī 2005: 48; Khafājī 1987, 2: 120".

مَنْ علَّم الناس كان خير أب ... فذاك أبو الروح لا أبا النُّطف

(٣) "Berkey 1992: 169".

(٤) "Heyworth-Dunne 1939: 36".

(٥) "Ibn Jamā'a 2009: 27".

(٦) "Ibn Jamā'a 2009: 28".

في حوالي عام ١٩٠٠م، كتب الشيخ محمد الأحمدي الظواهري -الذي سيصبح شيخ الأزهر لاحقًا- أنَّ «الشهادة العالمية . . . لا ينبغي أن ينالها إلَّا أهل الأخلاق الفاضلة، وإن لم يزيدوا عن درجة التوسُّط في العلم»[١]. وينقل الشيخ الأزهري يوسف الدجوي (ت: ١٩٤٨م) المثلَ القائل: «نحن إلىٰ قليلٍ من الأدب أحوج من كثيرٍ من العلم»[٢]. وحتىٰ اليوم، كثيرًا ما يذكر كبار العلماء التقليديين أنَّ الطالب يجب أن يأخذ من أدب شيخه قبل أخذه من علمه.

٥- بنية الصُّحبة

في الأقسام السابقة قدَّمنا تناولًا عامًّا لما تنطوي عليه ممارسة الصُّحبة، لكنني أريد الآن إلقاء نظرةٍ فاحصةٍ علىٰ ثلاث سماتٍ رئيسة فيها؛ **الأولىٰ**: سأبحث في كيفية تضمُّن الصُّحبة لطريقة التعلُّم عن طريق المشاهدة (أي مشاهدة الشيخ الحيّ)، **والثانية**: سأبحث في كيفية تضمُّن الصُّحبة لطريقة التعلُّم عن طريق الممارسة (أي اقتداء الطالب بممارسة شيخه)، **والثالثة**: سأبحث في كيفية استخدام الشيخ للعقاب بوصفه وسيلةً لضمان التزام الطالب بالشريعة.

٦- الصُّحبة والتعلُّم عن طريق المشاهدة

العنصر الأول في الصُّحبة هو التعلُّم عن طريق مشاهدة أفعال الشيخ الحيّ، وقد مرَّ معنا بالفعل فكرة التعلُّم عن طريق المشاهدة عند ابن خلدون، حيث أكَّد أنها أقوىٰ أثرًا من مجرَّد الخبر والكلام، وهذا القول شائع في الكتابات الشرعية الإسلامية. فالإيجي (ت: ٧٥٦هـ/ ١٣٥٥م) يقول: «مشاهدة الفعل أدلُّ في بيانه من الإخبار عنه؛ ولذلك قيل في المثل السائر: «ليس الخبر كالمعاينة»». ويشير الإيجي إلىٰ أنَّ النبي ﷺ

---

(١) "Al-Ẓawāhirī 1904: 58".

(٢) "Al-Dijwī 1981, 2: 532".

نفسه بيَّن الممارسات الدينية المختلفة بفعلها أمام الآخرين، فيقول: «بيَّن ﷺ الصلاة والحج بالفِعْل»(١).

وكثيرًا ما يُتطرَّقُ إلىٰ أهمية التعلُّم عن طريق المشاهدة في المناقشات الفقهية المتعلِّقة بصحابة النبي ﷺ، وقد اختصوا برتبتهم العلمية الكبرىٰ؛ لأنهم شهدوا ممارسة النبي ﷺ لأحكام الشريعة (أي السُّنة).

ويمكن اقتفاء أثر هذا القول قديمًا جدًّا إلىٰ الإمام مالك (ت: ١٧٩هـ/ ٧٩٥م)، فيقول مالك عن طبيعة مكانة الصحابة: «إذ [كان] رسول الله ﷺ بين أظهرهم، يحضرون تنزيل الوحي والتنزيل، ويأمرهم فيطيعونه، ويسنُّ لهم فيتبعونه، حتىٰ توفاه الله»(٢). فهنا يبرز مالك حقيقة أن النبي ﷺ كان حاضرًا بنفسه بين الصحابة، مما منحهم علمًا مباشرًا بالوحي، فتعلَّموا منه السُّنة، واستمرَّ هذا الأمر حتىٰ موت النبي ﷺ. وتُعَدُّ كلمات مالك ناقصةً، لكنها اكتملت وتوسَّعت عند العلماء اللاحقين.

وفي بيانٍ للرتبة الفريدة لأقوال الصحابة، يشير ابن القيم (ت: ٧٥١هـ/ ١٣٥٠م) إلىٰ أهمية المشاهدة، وكلما طالت المشاهدة زادت قيمتها العلمية، فأقوال الصحابة وآراؤهم عند ابن القيم تكون مستندةً علىٰ:

«قرائن حاليَّة اقترنت بالخطاب، أو لمجموع أمور فهموها علىٰ طول الزمان من رؤية النبي ﷺ ومشاهدة أفعاله وأحواله وسيرته، وسماع كلامه، والعلم بمقاصده، وشهود تنزيل الوحي، ومشاهدة تأويله بالفعل، فيكون [الصحابي] فهم ما لا نفهمه نحن»(٣).

---

(١) "Al-'jī, 3: 125".

(٢) النصُّ منقول عن:

"Abū Zahra 2002: 265".

(٣) "Ibn al-Qayyim 2004, 4: 406".

ويقول السرخسي (ت: ٤٨٣هـ/ ١٠٩٠م) عن الصحابة:

«فرأيهم أقوىٰ من رأي غيرهم؛ لأنهم شاهدوا طريقَ رسول الله ﷺ في بيان أحكام الحوادث، وشاهدوا الأحوال التي نزلت فيها النصوص، والمحال التي تتغيَّر باعتبارها الأحكام، فبهذه المعاني يترجَّح رأيهم علىٰ رأي مَن لم يشاهد شيئًا من ذلك».

ثم يمضي السرخسي فيؤكِّد التفاوت بين المجتهد من الصحابة والمجتهد من غيرهم، مفنِّدًا القول بالمساواة بينهم في العلم، ويستدلُّ علىٰ ذلك بأنَّ الصحابة «شاهدوا أحوال مَنْ ينزل عليه الوحي وسمعوا منه، وإنما انتقل إلينا ذلك بخبرهم، وليس الخبر كالمعاينة»[١]. والسرخسي لا يكتفي ببيان قيمة المشاهدة فحسب، بل ينصُّ علىٰ تقديمها علىٰ مجرَّد العلم بالنصِّ[٢].

فمن هذه النصوص، نرىٰ أن الصحابة حازوا علمًا خاصًّا بأحكام الشريعة؛ لأنهم شاهدوا ممارسة النبي ﷺ لأحكام الشريعة (أي السُّنة). وفي اكتسابهم للعلم بهذه الطريقة، وضع الصحابة مثالًا أعلىٰ للأجيال اللاحقة، وتلك الأجيال لا يمكنها مشاهدة ممارسة النبي ﷺ (أي السُّنة)؛ لكنَّهم بدلًا من ذلك يشاهدون ممارسة شيوخهم (الذين يتبعون السُّنة)، فالصحابة تعلَّموا حكم الشريعة الذي يفرض خمس صلواتٍ في اليوم والليلة بمشاهدة النبي ﷺ يصلي خمس مراتٍ في اليوم والليلة، وأما الأجيال اللاحقة فيتعلَّمون ذلك الحكمَ بمشاهدة علماء الدين وهم يصلون تلك الصلوات.

استشهد أحد العلماء التقليديين الذين تحدَّثتُ إليهم بحكاية تُروىٰ عن طالبٍ سُئِل هل كان النبي ﷺ يلبس السراويل؟ فلم يجب الطالب بالرجوع إلىٰ أي كتاب، بل ذهب إلىٰ شيخه الذي كان معروفًا بالتزامه الشديد

---

(١) "Al-Sarakhsī 1993, 2: 108-109".

(٢) "Al-Ghazālī 2004a, 1: 29; al-Shātibī 2004: 670".

بالسُّنة، وعندما دخل عليه وجده يرتدي السراويل، فعاد الطالب إلىٰ السائل وأجابه -بناءً علىٰ ما رآه من شيخه- بأنَّ النبي ﷺ كان يلبس السراويل أيضًا. والقصَّة السابقة لا تفيد القيمة المعرفية للمشاهدة فقط، بل تنقل أيضًا فكرة أن المشايخ المتأخرين ينقلون السُّنة النبويَّة بدقَّة في صورةٍ حيَّة.

وهنا ينبغي إعادة ذكر الفكرة الهرمنيوطيقية المهمَّة التي ذكرناها سابقًا. فإنَّ شوتز يؤكِّد أنه من الممكن -دون وعي- استنباطُ الصفات النفسية من النصوص، لكنه يرىٰ أن المرء -دون وعي- قد يستنبط معلوماتٍ أكثر بكثيرٍ عن الصفات النفسية من مشاهدة القيام بالأفعال علىٰ مدىٰ فترة زمنية[1]. وهذه الفكرة مهمَّة لفهم دور المشاهدة في الصُّحبة، فلو فرضنا أن الطالب المسلم يشاهد أفعالَ شيخه علىٰ مدىٰ فترة زمنية متصلة (فيرىٰ مثلًا كيف يصوم الشيخ في شهر رمضان، وكيف يصلي، وماذا يلبس من ملابس)، فبمشاهدة الطالب للآلاف (أو الملايين) من أفعال شيخه، سيبني الطالب نموذجًا يزداد تفصيلًا للعقل الإلهي، من خلال الاستنباطات غير الواعية. وكما ذكرنا سابقًا، فتلك الاستنباطات لا تتعلَّق فقط بمقاصد الله، بل أيضًا برغباته وعلومه. فالطالب إذا رأىٰ أن شيخَهُ يتجنَّب النظر في وجوه النساء (في الشارع مثلًا)، فلن يستنبط فقط أنَّ الله يريد من الرجال المسلمين أن يغضوا أبصارهم عن النساء، بل سيستنبط أيضًا أن الله يرغب في منع الزنا، وأنه يعلم أن إطلاق البصر يؤدي إلىٰ الزنا. ومرةً أخرىٰ -كما أكَّد شوتز- تنتج الاستنباطات غير الواعية قدرًا هائلًا -لكنه غير واعٍ إلىٰ حدٍّ كبيرٍ- من المعرفة؛ فعن طريق مراقبة أفعال الشيوخ، يكتسب الطلاب قدرًا هائلًا -لكنه غير واعٍ إلىٰ حدٍّ كبيرٍ- من المعرفة بما في نفس الله.

ترتبط المشاهدة -عند العلماء المسلمين- ارتباطًا قويًّا باكتساب المَلَكَات والأخلاق. فتؤكِّد الكتابات الإسلامية أنَّ الشيخ قد يشكِّل أخلاق طلابه بأن يكون قدوةً أمامهم، فيقول ابن جماعة: إنَّ العالم إذا كان صالحًا

---

(١) "Schutz 1967 [1932]: 139-214; Schutz and Luckmann 1973: 16-17, 61-68".

أمكن للطالب أن «يكتسب حسن الأخلاق والآداب منه»[1]، وهذا يقتضي استمرار الاقتداء بسلوكه، فيجب علىٰ الطالب «أن يسلك في السَّمْتِ والهدي مَسْلَكَه، ويراعي في العلم والدين عادتَه، ويقتدي بحركاته وسكناته، في عاداته وعباداته، ويتأدَّب بآدابه، ولا يدع الاقتداء به»[2]. وأظن أنَّ ابن جماعة يريد أن يقول شيئًا علىٰ غرار ما يلي: الشيخ يمارس أحكام الشريعة؛ ولذلك يكتسب الأخلاق والمَلَكَات التي تأمر بها الشريعة، والطالب يشاهد ممارسة شيخه تلك، ثم يقتدي الطالب بشيخه فيمارس تلك الأحكام نفسها، وفي ممارسته لأحكام الشريعة يكتسب الطالب أيضًا الأخلاق والمَلَكَات التي تأمر بها الشريعة، وبذلك الطريق يكتسب الطالب أخلاقَ شيخه وآدابه (أي التي أمرت بها الشريعة).

لم ينفرد علماء العصور الوسطىٰ بتأكيد أهمية المشاهدة، فيمكن العثور علىٰ أفكار مماثلةٍ في الحقبة الحديثة أيضًا[3]. وقد أكَّد شيخ الأزهر الراحل محمد سيد طنطاوي (ت: ٢٠١٠م) أهمية المشاهدة، مع الإشارة تحديدًا إلىٰ هدف اكتساب حسن الخلق:

«إنَّ حسن الخلق لا يتأتَّىٰ عن طريق الأقوال وحدها، وإنما يتأتَّىٰ بصورةٍ أكمل وأفضل عن طريق الأُسوة الحسنة والقدوة الطيبة والسلوك الحميد . . . ولقد كان الرسول ﷺ بين أصحابه مثلًا أعلىٰ للخُلُق الذي يدعو إليه، وكان يغرس في أصحابه هذا الخلقَ السامي بسيرته العطرة، قبل أن يغرسه بما يقوله من حِكمٍ وعظاتٍ»[4].

---

(١) "Ibn Jamāʻa 2009: 89".

(٢) "Ibn Jamāʻa 2009: 92".

(٣) "Ḥasb Allah 1997: 5; al-Dusūqī 2009: 26".

(٤) "Ṭanṭāwī 2003: 219-220".

وانظر أيضًا:

"Afīfī 2005: 36, 42".

٧- المشاهدة والبركة

عندما يتحدَّث العلماء عن قيمة المشاهدة المباشرة، فلا يقتصر اهتمامهم علىٰ ما هو مرئيٌّ مشاهَد فقط، بل يهتمون بمجموع «قرائن الأحوال» المتاحة أمام الشخص الحاضر بذاته في أثناء القيام بالممارسة. والفهم الكامل لهذا الأمر يستلزم استكشاف العلاقة بين التعلُّم عن طريق الصُّحبة واكتساب «البركة».

في حين أنَّ الطبيعة الدقيقة لـ «البركة» مسألة خلافية، فإنَّ معظم العلماء المسلمين التقليديين يرون أن البركة نوعٌ من القوة الخارقة للعادة تكون مباركةً من عند الله[١]. والسمة المميزة للبركة هي أنَّها قد تنتقل من خلال القُرب المادي الجسدي، ومع أنها قد تكون في أي مكان، فإن موضعها المثالي هو جسد العالم الصالح. فالله يفيض علىٰ العالِم من بركاته بسبب تقواه، ومَنْ أراد الحصول علىٰ هذه البركة فيمكنه ذلك من خلال الاقتراب الجسدي من العالم، والنظر إليه، ولَمْسِه[٢]. وفي مصر الحديثة، يُعَدُّ تقبيل يد الشيخ عند دخوله وخروجه من الطرق الشائعة للتبرُّك[٣]. ومن الطرق الأخرىٰ تقبيلُ قبر العالم أو التمرُّغ في حصيره[٤].

والبركة تتعلَّق بأشياء مختلفة كالصحَّة وكثرة الذُّريَّة والغنىٰ المادي، ولكنها في الأوساط العلمية تتعلَّق أكثر باكتساب العلم، الذي يُعَدُّ أحد أعظم البركات الإلهية[٥]. بل كثير من العلماء الذين قابلتهم يحصر التبرُّكَ بالشيخ تقريبًا في الاستفادة من علمه. وعند هؤلاء، يبارك الله في فهم الطالب وعلمِه بالشريعة بفضلِ قُربه من الشيخ، وعند هذه النقطة يجتمع التبرُّك (أو طلب البركة) والتعلُّم عن طريق الصُّحبة ليصيرا شيئًا واحدًا.

---

(١) للاطلاع علىٰ الإشارات حول «البركة» في مصر الحديثة، انظر مثلًا:

"Hoffman 1995: 4, 92; J. Johansen:1996: 9, 53".

(٢) "Hoffman 1995: 95-96".

(٣) "al-Jabartī n.d., 1: 446".

(٤) "J. Johansen 1996: 155-156".

(٥) "Chamberlain 1994: 122".

وكلاهما ينتج عنه تحصيل العلم من خلال القُرب المادي الجسدي، لكن الفارق بينهما هو أن مسار البركة خارقٌ للعادة، أما الصُّحبة -وما فيها من عنصر المشاهدة العيانية- فهي أمر منطقيٌّ معقول.

يرىٰ العلماء المسلمون أنَّ هذين المسارين متداخلان، فالشاطبي مثلًا يتحدَّث عن:

«خاصية جعلها الله تعالىٰ بين المعلِّم والمتعلِّم، يشهدها كل من زاول العلم والعلماء، فكم من مسألة يقرؤها المتعلِّم في كتابٍ ويحفظها ويردِّدها علىٰ قلبه فلا يفهمها، فإذا ألقاها إليه المعلِّم فهمها بَغْتةً، وحصل له العلم بها بالحضرة. وهذا الفهم يحصل إمَّا بأمر عاديٍّ من قرائن أحوال وإيضاح موضع إشكال لم يخطر للمتعلِّم ببال، وقد يحصل بأمر غير معتاد، ولكن بأمر يهبه الله للمتعلِّم عند مثوله بين يدي المعلِّم ظاهر الفقر بادي الحاجة إلىٰ ما يُلقَىٰ إليه»[1].

فالشاطبي يقرِّر أن حضرة العلماء يمكن أن تؤدي إلىٰ تحصيل العلم بأمور عادية وغير عادية، فالأمور العادية تدول حول «قرائن أحوال» معيَّنة، في حين أن الأمور غير العادية هي هبة إلهية مباشرة، وهذه إشارة ضمنية إلىٰ البركة.

وقد صرَّح غيره من العلماء بهذا المعنىٰ، فابن الحاج (ت: ٧٣٧هـ/ ١٣٣٦م) يشدِّد علىٰ طالب العلم:

«ألَّا يخلِّي نفسه من زيارة الأولياء والصالحين، الذين يحيي الله برؤيتهم القلوبَ الميتة كما يحيي الأرضَ بوابل المطر، فتنشرح بهم الصدور الصلبة، وتهون برؤيتهم الأمور الصعبة؛ إذ هم وقوف علىٰ باب الكريم المنَّان فلا يُرَدُّ قاصدهم، ولا يخيب مجالسهم ولا معارفهم ولا محبهم؛ إذ هم باب الله المفتوح لعباده، ومن كان كذلك فتتعيَّن المبادرة إلىٰ رؤيتهم

(١) "Al-Shāṭibī 2004: 56".

واغتنام بركتهم، ولأنه برؤية بعض هؤلاء يحصل له [أي الطالب] من الفهم والحفظ وغيرهما ما قد يعجز الواصف عن وصفه»[١].

ويروي ميارة (ت: ١٠٧١هـ/ ١٦٦٢م) حكايةً عن ابن سريج (ت: ٣٠٦هـ/ ٩١٨م)، وهو أحد مؤسسي المذهب الشافعي، وكان مشهورًا بحدَّة عقله، فقال: «يُحكىٰ أن أبا العباس بن سريج اجتاز بمجلسه فسمع كلامه، فقيل له: ما تقول في هذا؟ فقال: لا أدري ما أقول، ولكن أرىٰ لهذا الكلام صولةً ليست بصولة مبطلٍ. ثم صاحبه ولازمه». ثم بعد ذلك مباشرةً يقول: «وكان إذا تكلَّم في الأصول والفروع أذهلَ العقول، ويقول: هذا ببركة مجالسة أبي القاسم الجنيد»[٢].

وأحيانًا يكون الكلام عن أنَّ الوسيط الناقل للعلم هو «النور» لا البركة، ومعنىٰ الكلمتَيْن في هذا السياق قريبٌ إلىٰ حدٍّ كبيرٍ. وقد أوضح لي أحد الشيوخ: «العلم نور، وهذا النور ليس موجودًا في السطور المكتوبة، بل محلُّه القلب، وهو ينتقل من عالم إلىٰ غيره بالتوجيه الشخصي». وهذه الفكرة شائعة جدًّا وترجع أصولها إلىٰ العصور الوسطىٰ[٣]، فالإشارات إلىٰ النور ترتبط بأنواعٍ مختلفةٍ من المعرفة الدينية «الباطنة»، فنصوص الوحي مثلًا بعد أن يحفظَها الإنسان يرون أنها تستقرُّ في قلبه في هيئة نور. لكن صورة «النور في القلب» هذه ترتبط في الأصل بالعلم المتلقَّىٰ من عند الله بلا سبب، وكثيرًا ما ينقل المعاصرون كلمة مالك: «إن العلم ليس بكثرة الرواية، وإنما العلم نور يجعله الله في القلب». والنقل السابق يبرز أهمية الأخلاق الحسنة؛ وذلك لأنهم يرون أن الله لا يضع نُورَهُ في القلب إلَّا إذا تطهَّر وتخلَّىٰ عن الرذائل والأخلاق السيئة.

---

(١) "Ibn al-Ḥājj 2008, 1:j.2 118".

(٢) "Mayyāra 2007: 22".

(٣) للاطلاع علىٰ مناقشةٍ عامَّةٍ للعلم في ضوء التراث الإسلامي، انظر الفصل السادس في: "Rosenthal 2007".

والعالم صاحب النور والعلم في قلبه يستطيع أن يُشرِق علىٰ مَنْ بقربه، وفي ذلك يقول الشاطبي:

«يُفتَح للمتعلِّم بين أيدي [العلماء] ما لا يُفتَح له دونهم، ويبقىٰ ذلك النور لهم بمقدار ما بقوا في متابعة معلِّمهم وتأدُّبهم معه واقتدائهم به. فهذا الطريق نافع علىٰ كل تقدير»[1].

وقد كانت تلك الأفكار مترسخةً في الحياة الدينية المصرية في القرنَيْن الثامن عشر والتاسع عشر، فيقول الجبرتي مثلًا مادحًا العلماء الصالحين: «نورهم مقتبس من مشكاة النبوَّة المصطفوية»[2]، ثم يؤرِّخ لانتقال هذا النور بين المتعلِّمين في عصره، فيقول عن أحدهم: «لاحت عليه أنوار ملازمته [الشيخه]»[3]، وفي موضعٍ آخر يقول عن عالمٍ آخر وشيخه: «وحصلت له منه الأنوار»[4].

ينتشر في بعض الأوساط الصوفية مفهومُ تشبيه العلم بالنور علىٰ نحوٍ مفيدٍ لغرضنا هنا -وإن كان خلافيًّا متنازعًا فيه إلىٰ درجةٍ كبيرةٍ-. فهذا المفهوم العقدي يرىٰ أن النبي ﷺ نفسه هو نور علىٰ الحقيقة، وأنَّ نوره كان يشرق حقيقةً علىٰ مَنْ هم بحضرته[5]، ويسمون ذلك بـ«النور المحمَّدي»[6]. ومن القصص التي تُروىٰ تأييدًا لهذا المعتقد[7] ما حدث لعائشة زوج

---

(١) "Al-Shāṭibī 2004: 56".

(٢) "Al-Jabartī n.d., 1: 16". بتصرف يسير.

(٣) "Al-Jabarti n.d., 3: 108".

(٤) "Al-Jabarti n.d., 3: 109".

وانظر أيضًا:

"al-Jabarti n.d., 1: 125".

(٥) "Ibn Sab'īn 2007: 159-162".

(٦) للمزيد حول مفهوم «النور المحمَّدي» عمومًا، انظر:

"Schimmel 1975: 214-227".

وفي السياق المصري الحديث خصوصًا، انظر:

"Hoffman 1995: 54-68; J. Johansen 1996: 123-128".

(٧) "J. Johansen 1996: 124".

النبي ﷺ، ويحكي أحد الصوفية المصريين المعاصرين تلك القصَّة كما يلي:

«سقطت إبرة عائشة أُم المؤمنين في الظلام من يدها في بيتها، فلمَّا دخل المصطفىٰ ﷺ أشرق نوره العظيم عليها، وحلَّت بركته لديها، فرأت إبرتها لضياء نوره، وزاد نور قلبها بمشاهدة تلألؤه»[١].

ويشرح هذا المؤلف أنَّ النور الذي انتقل إلىٰ العلماء المسلمين المتأخرين ينتهي إلىٰ النور الذي أشرق به النبي ﷺ[٢].

كل ذلك يثير هذا السؤال: هل النور الذي انتقل هذا هو مشتقٌّ من النبي ﷺ؟ أم كان النبي نفسه حرفيًّا مكوَّنًا من ذلك النور؟ فلو كان النبي ﷺ نفسه نورًا، فيمكن أن يُقال: إنه أشرقَ بنفسه علىٰ كل جيلٍ من العلماء، فهو حيٌّ حرفيًّا في قلوبهم ونفوسهم. والحقيقة أن لغة بعض الصوفية المصريين المعاصرين تحتمل هذا المعنىٰ أو ذاك، فهم مثلًا يقولون: إن النبيَّ ﷺ «حيٌّ في قلوبنا»، ويقولون وهم جالسون في مجموعاتٍ يخاطبون النبيَّ ﷺ ويردِّدون: «أنت فينا»، وربما كان الغموض في تلك اللغة مقصودًا، فهم بذلك يتجنَّبون إلزام نفسهم علانيةً بدعوىٰ أن النبي ﷺ حيٌّ في قلوبهم حرفيًّا.

ومرةً أخرىٰ، نرىٰ التناظر بين المقاربةِ العقلانية المنطقية والمقاربةِ الخوارقية لنقل المعرفة. ففي الأولىٰ، تتيح الصُّحبة للطالب أن يجعل نفسه نسخةً من النبي ﷺ، باكتساب الآداب والأخلاق الصحيحة من شيخه، فيمكن أن يُقال: إن النبي ﷺ «حيٌّ» في صورة هذا الطالب. وفي المقاربة الخوارقية، يتيح الاقتراب من الشيخ للطالب أن يصله نور النبي ﷺ؛ وهو شيء لا يمكن تمييزه عن النبي ﷺ نفسه، وعندما يدخل هذا النور إلىٰ القلب والنَّفْسِ سيدخل النبيُّ معه، فيكون بذلك حيًّا في باطن هذا الطالب.

---

(١) "Ibn Sab'īn 2007: 159".

(٢) "Ibn Sab'īn 2007: 179".

تركِّز جهود التبرُّك والحصول علىٰ النور من العلماء علىٰ استعمال الحواس، ويشهد علىٰ ذلك الكتب القديمة، وهو أمر مستمرٌّ في الأوساط التقليدية حتىٰ يومنا هذا، وأوضح ما يكون في التجمُّعات الصوفية، سواء التي تُعقَد في المساجد أو الأماكن الخاصَّة. وتتفاوت هذه التجمُّعات في الحجم تفاوتًا كبيرًا، فالتجمُّعات العامَّة تجذب المئات أو حتىٰ الآلاف من الناس[١]، وهذه التجمُّعات تجذب أنواعًا من الناس من خلفياتٍ اجتماعية مختلفة، وكثيرًا ما ينجذب إليها العامَّة الأكثر فقرًا أو القادمون من المناطق الريفية، وأحيانًا تكون مناسباتٍ للشَّطْحِ والوَجْد. ولكن يبدو أن العلماء يفضِّلون الجلسات الصغيرة الخافتة، التي تجمع الشيوخ وكبار طلابهم. وتلك الجلسات الصغيرة التي حضرتها لم تكن في المساجد، بل كانت تُعقَد في أماكن أقل ظهورًا كالنزل، وكان يحضرها ما بين عشرين إلىٰ خمسين شخصًا، وكانت تستمر في العادة ما بين ثلاث إلىٰ خمس ساعات، وكان بعضها أقصر من ذلك.

وسواءٌ كانت التجمُّعات صغيرةً أو كبيرةً، فإنَّ القيادة تقع علىٰ عاتق واحدٍ أو أكثر من الشيوخ الحاضرين. ويحرص هؤلاء علىٰ أن يكونوا في موضعٍ يتيح للحاضرين رؤية أفعالهم قدر الإمكان. فعلىٰ سبيل المثال، عندما يُقدَّم الطعام يجلس الشيوخ معًا في مقدمة الغرفة، ويأكلون في الصحن نفسِه ويبيِّنون الآداب المختلفة المتعلِّقة بالأكل. أو يجلسون علىٰ المقاعد أو الوسائد، يقرؤون القرآن والمدائح النبوية[٢]. كما يقودون حلقات الذكر التي يكرِّرون فيها صيغًا معيَّنة، وفي قيامهم بذلك يعبِّرون بوضوحٍ عن الأحوال والمشاعر الباطنية المختلفة، من خلال تعبيرات الوجه وأنماطَ التنفُّس وأوضاع الجسد والتغيُّرات في الصوت. وفي أثناء ذلك كلِّه، يحدق الجمهور فيهم قدر الإمكان، ويسعون لاستقبال كل ما يرون واستيعابه. وفي انعكاسٍ للحالة التكنولوجية، يركِّز العديد من الأفراد

(١) انظر أيضًا الفصل التاسع في:

"J. Johansen 1996".

(٢) وبردة البوصيري هي المُفضَّلة عندهم.

جهدهم علىٰ تسجيل ما يرون بكاميرات الفيديو والهواتف المحمولة، ويركِّزون علىٰ الشيوخ أنفسهم، وهذا السلوك يعكس المثلَ القائل: «النظر إلىٰ وجه الشيخ عبادة».

ويسعىٰ الناس في تلك الجلسات إلىٰ الاقتراب من الشيوخ قدر الإمكان، وكثيرًا ما يحتشد القريبون من الشيخ حوله طلبًا للاتصال الجسدي المباشر. وفي أثناء الجلسة أو بعدها، يقترب الناس لتبجيله وينتهزون الفرصة لعناقه وتقبيل خديه. وفي إحدىٰ تلك الجلسات، شاهدت شيخًا مسنًّا يجلس علىٰ كرسيٍّ، يدعو الله رافعًا يديه إلىٰ السماء، وبينما هو كذلك وضع أحد الطلاب خصْرَه علىٰ ساق الشيخ ومرفقيه علىٰ رُكْبة الشيخ، فاستمرَّ الشيخ في دعائه، ثم قلَّده الطالب ورفع يديه إلىٰ السماء مثله. وفي تجمُّعٍ آخر أقل علميةً، أعطىٰ أحدهم علبةً من الصودا إلىٰ الشيخ ليرتشف منها رشفة، ثم دارت العلبة علىٰ الآخرين ليرتشفوا منها أيضًا، والهدف من ذلك أن يلمسوا ويتذوَّقوا ما لمسه الشيخ وتذوَّقه.

تُعَدُّ كل هذه الأفعال وسيلةً للتبرُّك وطلب النور من الشيخ، ومن ذلك بركة العلم أيضًا. ولكنها تُعَدُّ أيضًا وسيلةً لاكتساب العلم عن طريق الصُّحبة، علىٰ طريقة المشاهدة العيانية. وكما قال الشاطبي، فإنَّ التجمُّعات من هذا النوعِ تبيِّن أن التواصل الحسيَّ العميق يوصل إلىٰ العلم بالطرق العادية وغير العادية.

٨- الصُّحبة والتعلُّم بالممارسة

أودُّ الآن أن أنظر كيف تنطوي الصُّحبة علىٰ التعلُّم عن طريق الممارسة (أي الفعل المتكرِّر)، فالمتعلِّم هنا يقلِّد ممارسة المعلِّم لأحكام الشريعة، فيكتسب الأخلاقَ والمَلَكَاتِ نفسها مثل معلِّمه.

نقل أحد الكتب الكثيرة المعاصرة التي تنتقد ازدياد نزعة أخذ العلم من الكتب بدلًا من العلماء فقرةً وردت في كتابات ابن خلدون، وفيها بيان

للسبب في ضرورة أخذ العلم عن الشيوخ[1]: «والسبب في ذلك أن البشر يأخذون معارفهم وأخلاقهم وما ينتحلون به من المذاهب والفضائل تارةً علمًا وتعليمًا وإلقاءً، وتارةً محاكاةً وتلقينًا بالمباشرة، إلَّا أنَّ حصول المَلَكَاتِ عن المباشرة والتقلين أشدُّ استحكامًا وأقوىٰ رسوخًا»[2].

فابن خلدون هنا يقيِّد التعلُّم بقضاء مدَّة طويلة مع الشيوخ، وهذه المدَّة الطويلة جزءٌ مهمٌّ من ممارسة الصُّحبة لسببين: **الأول** أنه كلما أمضىٰ الطالب وقتًا أطول مع شيخه أمكنه مشاهدة الشيخ عيانًا لوقتٍ أطول، ولشوتز أن يقترح أن هذا يزيد من فرص استنباط الصفات النفسية. **والسبب الثاني** له علاقة بمبدأ التكرار، فكلما طالت المدَّة مع الشيخ كثر اقتداؤه به (أي طالت المدَّة التي يكرِّر فيها أفعالَ شيخه)، وكلما زاد عدد مرات تكرُّر الفعل زاد عددُ مرات أدائه، وكلما زاد عدد مرات أدائه زادت المَلَكَةُ المرتبطة به رسوخًا.

كان طول الصُّحبة عنصرًا مهمًّا في الحياة العلمية المصرية إبَّان الحملة الفرنسية، وتذكَّر أن الجبرتي وصف بعض طلاب والده بأنه أمضىٰ معه عشرين عامًا. ولا يزال طول الصُّحبة يحظىٰ بأهميته في الأوساط التقليدية حاليًّا أيضًا، وقد تبيَّن هذا في مقابلة أجريتها مع معلِّم مشهور في الأزهر، حيث بدأ بقوله: «الدين الخلق»، مستشهدًا بالحديث المشهور: «إنما بُعِثت لأتمِّم مكارم الأخلاق»، وأوضح هذا المُعلِّم أن اكتساب هذا الخلق يستلزم مدةً طويلةً من الصُّحبة، وليدلِّل علىٰ هذا أشار إلىٰ أن النبي ﷺ بدأ يشرع الأحكام بعد سنواتٍ طويلةٍ من نبوَّته، وقبل ذلك أمضىٰ أكثر من عقدٍ يمهِّد السبيلَ لذلك، فقام بزرع الأخلاق الفاضلة في الصحابة. كما أشار هذا المعلِّم أيضًا إلىٰ الحكاية التي ذكر فيها أحد تلاميذ مالك أنه صحبه عشرين عامًا؛ فتعلَّم منه العلمَ في عام، والأخلاق والأدب في تسعة عشر عامًا[3]،

---

(١) "Al-Ghurbānī 1999: 39-40".

(٢) "Ibn Khaldūn 2010, 3: 1120".

(٣) حكىٰ لي هذه القصَّة علماء آخرون في صور مختلفة.

وقال: إنَّ هذا الاهتمام بتعلُّم الأخلاق في مدَّة طويلة كان كالعمود الفقري في التعليم الإسلامي علىٰ مرِّ القرون، حتىٰ جاء الغرب ودمَّر النظام التقليدي، ثم استأذن وجلس وحده في زاويةٍ فارغةٍ من المسجد الذي كنا نتحدَّث فيه، وبدأ يبكي في صمت.

قابلت هذه الأفكار أيضًا في تجمُّع صوفيٍّ صغير كان يضمُّ أحد العلماء المُسنين في العقد الثامن من عمره، وكان يجلس علىٰ كرسيٍّ متحرك، ولديه لحية قصيرة، ويرتدي الزيَّ الأزهريَّ. وكانت الأنظار تنظر إلىٰ الشيخ وهو يروي كيف اكتسب علمه، وبدلًا من التركيز علىٰ الدرجات والشهادات المؤسسية، تحدَّث كيف قضىٰ حياته كلَّها في صحبة العديد من الشيوخ. فكان من شيوخه والده، العالم الشافعي الذي أمضىٰ خمسة وأربعين عامًا في صحبة مَنْ هم أكبر منه. وقال الشيخ: إن تعليمه قد بدأ بالفعل مع والدته، فكانت هي نفسها عالمةً مُنتسِبةً إلىٰ المذهب المالكي. وقال الشيخ: إنه انتفع من سماعه لتلاوتها للحديث وغيره من العلوم عندما كان في بطنها، فقد أتاحت له مكانة والدته أن يكون له وجود قريب ومستمرٌّ من العلماء منذ أن كان جنينًا، فالصُّحبة عنده بدأت قبل ولادته.

ومن الأمثلة الأخرىٰ لهذه الأفكار ما نجده في كتابات أسامة السيد، وهو عالم أزهري صاعد في منتصف الأربعينيات من عمره. يدرِّس أسامة السيد في جامع الأزهر، وهو مدين في شهرته لصحبته لأحد كبار العلماء المصريين.

يطرح أسامة السيد رؤيته في كتيبٍ تعليميٍّ قصيرٍ بعنوان: «**الإحياء الكبير لمعالم المنهج الأزهري المنير**»، وفيه يؤكِّد أسامة السيد أنَّ التعليم الأزهري التقليدي قائمٌ علىٰ طول الصُّحبة للعلماء، فيقول:

«ولا يتصدَّر أحدٌ من أبناء ذلك المنهج [الأزهري التقليدي] إلَّا بعد التلقي والصُّحبة الطويلة للعلماء . . . وإذا سألت أحدهم عن مشايخه ذكر لك عددًا منهم، وإذا سألته: كم صحبت شيخك أو شيوخك؟ ذكر لك أنه صحبهم زمانًا طويلًا، حتىٰ فهم ووعي عنهم منهج الفهم ومداخل المعرفة.

بخلاف المناهج الأخرىٰ، فإنها مقطوعة مبتورة، يتصدَّر فيها أحدهم دون مصاحبة للعلماء، وإذا سألت أحدهم: كم صحبت شيخك؟ ذكر لك أنه لقيه مرةً، أو صحبه ساعاتٍ معدودات، فأنَّىٰ يتحصَّل له العلم؟ وأنَّىٰ يوثَق بفهمه؟»[١].

لا تقتصر الصُّحبة علىٰ مدَّة زمنيَّة بعينها، وغالبًا ما تتحدَّث المصادر القديمة عن أصحاب الشيخ الذين يصاحبونه حتىٰ وفاته. ففكرة أن الصُّحبة قد تستمر -بل ينبغي لها ذلك- بلا نهايةٍ ترتبط أكثر بالفكرة الأعمِّ من ذلك، وهي أن التعلُّم يجب أن يظلَّ مستمرًّا. فمن العبارات المعتادة في وصف العلم أنه «من المهد إلىٰ اللحد»[٢]. ومن الأمثال التي يكثر ترديدها: «لا يزال الرجل عالـمًا ما تعلَّم، فإذا ترك التعلُّم وظنَّ أنه قد استغنىٰ واكتفىٰ بما عنده فهو أجهل ما يكون»[٣]. ويذكر إدوارد لاين في كتابه عن مصر في أوائل القرن التاسع عشر كيف يظل بعض الطلاب «يدرس طوال حياته في الأزهر، ويطمح أن يصبح من كبار العلماء»[٤].

يرتبط المثل الأعلىٰ للتعلُّم المستمر باعتقاد أن الإنسان يجب أن يكون في صحبة شيخٍ أعلىٰ منه رتبةً وعلمًا، ووفقًا لذلك فيجب أن يكون لكل شيخٍ شيخٌ فوقه، بغضِّ النظر عن عُمره أو علمه. ومن أجل استيعاب هذا الأمر، سألت أحد العلماء التقليديين: هل من الصحيح حقًّا أنه حتىٰ كبار العلماء عمرًا وعلمًا يظلون خاضعين لشيوخهم؟ وسمَّيت في سؤالي أحد كبار المعلِّمين في العقد الثامن من عمره، ولديه حلقة دراسية مرموقة بالقرب من جامع الأزهر. فأجابني أنَّ هذا الشيخ له شيخه، بل ذكر لي اسمه.

وقد يكون فهمُ هذا الأمر صعبًا عند الذين اعتادوا علىٰ أشكال التعليم الغربية، حيث يكون فيها نقطة نهاية محدَّدة تُسمَّىٰ «التخرُّج». ووجود نقطة

---

(١) "Al-Sayyid 2010: 4".

(٢) "Aḥmad Shalabī 1999: 307".

(٣) "Ibn al-Ḥājj 2008, 1:j.1 65; Ibn Jamā'a 2009: 53".

(٤) "Lane 2005 [1836]:214".

النهاية تلك يسمح بتقسيم المشاركين في النظام التعليمي إلىٰ فئتَيْن مختلفتَيْن، وهما: المتعلِّمون الخريجون، وغير الخريجين الذين ما زالوا طلابًا.

ليس في التعليم الإسلامي التقليدي نقطةٌ محدَّدةٌ يتخرَّج الطالب عندها. فحتىٰ بعد توليهم مسؤوليات التدريس، تظلُّ الشخصيات الدينية عادةً تحضر الحلقات الدراسية للآخرين. وتتميَّز رتبة الأفراد في هذا النظام بطبيعة علاقية، فالتقسيمات المطلقة لا وجود لها فيه، وكل عالم أعلمُ من بعض العلماء وأقل علمًا من بعضهم، فيجب عليه أن يعلِّم الأدنىٰ منه علمًا ويستفيد من الأعلم منه.

٩- العقوبة في الصُّحبة

أودُّ الآن أن أنظر كيف يستخدم علماء الدين العقوبة بوصفها عنصرًا من عناصر الصُّحبة، فالمعلِّم يتحمَّل مسؤولية الإشراف علىٰ «تربية» المتعلِّم، ويتضمَّن هذا مراقبةً مستمرةً لممارسة المتعلِّم لأحكام الشريعة. وإذا عمل المتعلِّم عملًا لا يتفق وقواعد الشريعة، فيجب علىٰ شيخه تقويمُه. وكثيرًا ما يستلزم هذا نوعًا من العقوبة أو التأديب. والشيخ إذا قوَّم المتعلِّم بعقوبته فهو يعينه علىٰ تحسين علمه بأحكام الشريعة، كما أنه يستخدم العقوبة لإجبار المتعلِّم علىٰ ممارسة تلك الأحكام، وهذا الإجبار يؤدي إلىٰ اكتساب المتعلِّم للعلم بأحكام الشريعة في صورة المَلَكَة (أي المهارة)، كما أنه يكتسب بذلك الأخلاقَ المختلفة الأخرىٰ التي تأمر بها الشريعة (كالكرم، والصبر، واليقين).

كان العلماء القدامىٰ يرون أنه ينبغي علىٰ المعلِّمين استخدام العقوبة منذ سِنٍّ مبكِّرة، ويبدأ هذا بدخول المتعلِّم إلىٰ الكُتَّاب، فكان الشيخ الذي يعلِّم التلاميذ في الكتاب يُسمَّىٰ بـ «المؤدِّب»[١].

(١) "Ibn al-Ḥājj 2008, 1:j.2 286".

يوضِّح ابن الحاج (ت: ٧٣٧هـ/ ١٣٣٦م) وظيفة المؤدِّب بأنه «يحملهم علىٰ اتباع السُّنة ويعلِّمهم أحكام ربِّهم عليهم كما يعلِّمهم القرآن»[١]. وعليه أن يشدِّد عليهم في أمر الصلاة المفروضة، ومن ذلك «أنه إذا سمع الأذان أمرهم أن يتركوا كلَّ ما هم فيه من قراءة وكتابة وغيرهما إذ ذاك، فيعلِّمهم السُّنة في حكاية المؤذن والدعاء بعد الأذان . . . ثم يعلِّمهم حكم الاستبراء شيئًا فشيئًا، وكذلك الوضوء والركوع بعده، والصلاة وتوابعها، ويأخذ لهم في ذلك قليلًا قليلًا ولو مسألة واحدة في كل يوم أو يومين . . . وينبغي له أن يعوِّدهم الصلاة في المسجد مع الجماعة ولا يسامحهم في تركِ الصلاة فيه»[٢].

وفي حين أن مبدأ العقوبة موجودٌ في جميع مراحل التعليم الأساسي، لكنها تكون أشدّ ما يكون في مرحلة الكُتَّاب. وسبب ذلك الاعتقاد السائد أن الإصلاح الأخلاقي يكون أعظم أثرًا في السنِّ المبكِّرة. ويوضِّح ابن عبد البر (ت: ٤٦٣هـ/ ١٠٧١م) هذه النقطة بهذا البيت:

يُقوِّم من ميل الغلام المؤدِّب ... ولا ينفع التأديب والرأس أشيب

كما يستدل بهذا المثل: «إنما يُطبَع الطين إذا كان رطبًا»[٣].

كان التدريس الناجح في الكُتَّاب يعني تكرار العقوبة[٤]. والطرف الخفيف من العقوبات يذكر فيه ابن الحاج أنواعًا من العقوبات كالعبوس والكلام الغليظ والتهديد، وتشمل العقوبات الأقسىٰ الإهانةَ والضرب [لمن

(١) "Ibn al-Ḥājj 2008, 1:j.2 286".

وانظر أيضًا:

"Ibn al-Ḥājj 2008, 1:j.2 284".

(٢) "Ibn al-Ḥājj 2008, 2: 284".

وعن تعليم كيفية الصلاة في الكُتَّاب، انظر أيضًا:

"Heyworth-Dunne 1939: 6".

(٣) "Ibn 'Abd al-Barr 2006: 96-97".

(٤) للاطلاع علىٰ ما يفيد هذا، انظر:

"Ibn 'Abd al-Barr 2006: 97".

لا ينزجر إلَّا بهما]، لكنه مع ذلك يؤكِّد أن العقوبة يجب ألَّا تتعدَّىٰ حدودها الصحيحة، فيجب أن تكون بالقدر اللازم فقط. وعندما يلجأ المعلِّم إلىٰ العقوبة البدنية، فعليه ألَّا يفرط في الضرب، وأن يتجنَّب الضرب المبرح، فالوحشية لا تليق بمعلِّم القرآن، وينتقد ابن الحاج معاصريه لتجاوزهم لتلك الحدود[1]. وقد شكىٰ ابن حجر الهيتمي (ت: ٩٧٤هـ/١٥٦٦م) من أنه كان ضحيةً للعقوبات الجسدية المفرطة عندما كان طالبًا في الأزهر[2]، لكنه يؤكِّد علىٰ الرغم من ذلك أن عقوبة الضرب في مصلحة الأطفال[3]. وما دام الضرب بإذنِ الوالدين، يقول الهيتمي: إنه يجوز للمعلِّم ضربُ الصبي علىٰ «كل خُلقٍ سيئ صدر منه»[4].

في مصر في القرن الثامن عشر، كان المؤدِّبون يستخدمون عصي النخيل للحفاظ علىٰ النظام[5]. وفي الثقافة الشعبية المصرية المعاصرة، يرتبط الانضباط الصارم نمطيًّا بالتعلُّم في الكتاتيب القديمة. فالأفلام والبرامج التلفزيونية المصرية تصوِّر المدرسين دائمًا بأنهم يحملون العصي وينادون تلاميذهم بالحمير. وفي الوقت نفسه، يُنظر إلىٰ أساليب الكتاتيب القديمة علىٰ أنها تؤدي إلىٰ اكتساب درجة من إتقان القرآن واللغة العربية

---

(١) "Ibn al-Ḥājj 2008, 1:j.2 285".

وانظر أيضًا:

"Ibn al-Hajj 2008, 1:j.2 292".

(٢) قال ابن حجر الهيتمي: «قاسيتُ في الجامع الأزهر من الجوع ما لا تحتمله الجبلَّة البشرية لولا معونة الله وتوفيقه . . . وقاسيتُ أيضًا من الإيذاء من بعض أهل الدروس التي كنَّا نحضرها ما هو أشدُّ من ذلك الجوع» (الفتاوىٰ الكبرىٰ الفقهية، دار الكتب العلمية، ص١١). (المترجم)

(٣) "Jackson 2004: 25-28".

(٤) "Jackson 2004: 26".

(٥) "Heyworth-Dunne 1939: 4".

وحول التأديب في الكُتَّاب أيضًا، انظر:

"Heyworth-Dunne 1939: 6".

وانظر أيضًا:

"Eickelman 1985: 62-63".

لا تتحقَّق إلَّا بها. وقد كان بعض العلماء الذين تحدَّثتُ إليهم يفسِّرون إتقان الشخص في هذه المجالات بابتسامة مع القول بأنه نشأ علىٰ يد شيخٍ عصبيٍّ سيئ المزاج يحمل عصا كبيرة.

وفي رحلة إلىٰ منطقة ريفية خارج طنطا، أتيحت لي الفرصة لمقابلة أحد المعلِّمين في كُتَّاب معاصر. كان في العقد الرابع من عمره، وهو ملتح ويرتدي الجلابية. وقد أكَّد مرارًا أن وظيفته كانت تدور حول التأديب الجسدي الذي كان مفوَّضًا في العمل به، فقال: «الشيخ هو القانون الوحيد في الكُتَّاب، ولا ينطبق قانون الحكومة هنا». وعندما سألته عن طريقته في التدريس، ظلَّ يقلب معصميه وهو يفرقع أصابعه، في إشارة إلىٰ استخدامه للضرب. ثم أحضر الشيخ بعض الأدوات الخشبية المُستخدَمة في الحفاظ علىٰ النظام والتأكُّد من أن الطلاب كانوا يحفظون دروسهم. (ومع أن الطلاب الخمسين أو الثمانين الذين كانوا يتعلَّمون معه كانوا يخشونه بوضوحٍ، فقد بدؤوا يضحكون عندما أخرج أدوات العقاب ووصف طريقته في التدريس). وفي الوقت نفسه، أقرَّ الشيخ بأن للعقوبة البدنية حدودَها، فالأفضل أن يُطرد الطلاب المشاغبون بدلًا من ضربهم باستمرار.

١٠- العقوبة في السِّنِّ المتأخرة

عندما يغادر الطلاب الكُتَّاب لينضموا إلىٰ الحلقات الدراسية في المساجد أو المدارس، فإنَّ العقوبة الجسدية تتراجع لصالح أساليب أكثر رفقًا وتلطُّفًا لتشكيل شخصيتهم. فيوصي ابن جماعة المعلِّمَ بأن «يراقب أحوال الطلبة في آدابهم وهديهم وأخلاقهم ظاهرًا وباطنًا»[١]. وينبغي أن يقوم المعلِّم بوظيفته «بنصحٍ وتلطُّف، لا بتعنيف وتعسُّف، قاصدًا بذلك حسن تربيته وتحسين خلقه وإصلاح شأنه ... ويؤدِّبه بالآداب السنيَّة، ويوصيه بالأمور العرفيَّة علىٰ الأوضاع الشرعيَّة»[٢]. وفي رعايته لطلابه،

---

(١) "Ibn Jamāʿa 2009: 75".

(٢) "Ibn Jamāʿa 2009: 69".

عليه أن يسعىٰ في مصالح الطلبة بما تيسَّر له من مالٍ عند قدرته علىٰ ذلك وعدم ضرورته[1].

إنَّ فكرة أن التعليم الديني يجب أن يحتوي علىٰ عنصر أخلاقيٍّ تظلُّ فكرةً قياسيةً -حتىٰ إن كانت مسكوتًا عنها- في الكتب ورسائل التعليم الحديثة، ومن ذلك ما ورد في كتابات الشيخ طلعت عفيفي، وهو شخصية تلفزيونية بارزة، وكان عميدًا لكلية الدعوة في الأزهر سابقًا، فيؤكِّد طلعت عفيفي أنه:

«العمل في مجال التعليم ليس حرفةً يتكسب منها الإنسان ما يكفيه أو يغنيه دون نظر إلىٰ شيء آخر، ولكنه رسالة يحملها المعلِّم علىٰ عاتقه، فإن وفَّىٰ بما عاقد عليه واتقىٰ الله في أبناء المسلمين فنفع ولم يضر وهدىٰ ولم يُضِل، كان حريًّا أن ينال الأَجْرَ والمثوبة من الله الذي وعد -ووعده لا يتخلَّف-: ﴿إِنَّا لَا نُضِيعُ أَجْرَ ٱلْمُصْلِحِينَ﴾، وإن أهمل تربية الدارسين ولم يكترث إلَّا بما يعود عليه من نفع ذاتيٍّ، فإن الله تعالىٰ سائله ومحاسبه، وصدق رسول الله ﷺ القائل: «**كلكم راعٍ وكلكم مسؤول عن رعيته**»[2].

---

(١) "Ibn Jamāʼa 2009: 75".

وانظر أيضًا:

"Al-Ājurī 1985: 34-35".

(٢) "Afīfī 2005: 38".



الفصل الخامس

السَّنَد

إن أيَّ تناولٍ للتعليم الإسلامي التقليدي يجب أن يركِّز علىٰ سلسلة «السَّنَد» أو «الإسناد». ولو تغاضينا عن التفاصيل الفنيَّة[1]، فيمكن القول: إن هذه المصطلحات مترادفة، وهي تشير إلىٰ سلسلةٍ متصلةٍ من علماء الدين عبر الزمن. والهدف من وجود تلك السلسلة نقل العلم. تأمَّل مثلًا السلسلة الآتية: النبي ﷺ - ابن عمر - نافع - مالك - ابن القاسم، ففيما عدا النبي ﷺ وهو أصل الإسناد، فإن كل حلقةٍ فيها تمثِّل عالمًا يؤدي دورين في نقل العلم. فهو -من ناحية- التلميذ المباشر لمَنْ سبقه مباشرةً في السلسلة، وهو أيضًا -من ناحية أخرىٰ- المعلِّم المباشر لمن جاء عقبه مباشرةً في السلسلة. ولتبسيط الأمر، يمكن القول: إن الأسانيد تسير في ترتيبٍ زمنيٍّ، فيكون الشيخ دائمًا أسنَّ من تلميذه ويموت قبله. ولو نظرنا إلىٰ العلم بكيفية الصلاة، فكيف ينتقل هذا العلم من النبي ﷺ إلىٰ ابن القاسم (الذي جاء بعد وفاة النبي ﷺ بقرنَيْن)؟ فيقال: إنَّ هذا العلم انتقل من النبي ﷺ عن طريق كل حلقة في تلك السلسلة، حتىٰ وصل في النهاية إلىٰ مالك، ومنه نُقِل مباشرةً إلىٰ ابن القاسم. ويؤكِّد العلماء المسلمون أنَّ قيمة «السَّنَد» تتوقَّف علىٰ كونه مُتَّصلًا ودون انقطاع، ثم

---

(١) للاطلاع علىٰ مناقشة فنيَّة للعلاقة بين «السَّنَد» و«الإسناد»، انظر:

"Abū Ghuddah 1992: 14-15".

وللاطلاع علىٰ تناول لمصطلح «السلسلة»، انظر:

"Graham 1993: 514-518".

تُضاف أسماء أخرىٰ إلىٰ نهاية السلسلة كلما نُقِل العلم إلىٰ الأجيال الجديدة. ويلاحظ ويليام جراهام أنَّ «السَّنَد» عند المسلمين قبل العصر الحديث «كان بمثابة . . . الآليَّة الموثوقة لنقل جميع التعلُّم والكتب العلمية»[١].

لماذا يضع التعليم الإسلامي التقليدي أهميةً كبرىٰ علىٰ السَّنَد؟ لم تكن الإجابة عن هذا السؤال أمرًا سهلًا، وطالما نظر الباحثون الغربيون إلىٰ السَّنَد بوصفه «ظاهرةً غير عادية»[٢] لا تتضح وظيفتها الدقيقة[٣].

الخطوة الأولىٰ في حلِّ إشكالية الطابع الغامض لظاهرة السَّنَد هي أن نسأل عن أنواع العلم الذي ينقله، وأوضح تلك الأنواع العلم بالكتب والنصوص. وقد وضع العلماء القدامىٰ أهميةً كبيرةً علىٰ تلقي النصوص والكتب الدينية عن طريق السَّنَد، وكانوا يمنعون من مجرَّد الأخذ من الكتاب الذي يجده العالم (أي الوجادة)[٤] بشراءٍ أو نسخٍ وعدم سماعه من مؤلِّفه، فهو من باب الخبر المنقطع والمرسل، فيجب أن يُتلقَّىٰ الكتاب مباشرةً عمَّن أخذه عن غيره دون انقطاعٍ في السند، حتىٰ يصل إلىٰ مؤلِّفه[٥]. فإن نقل الكتب من العالم الثقة عن غيره يساعد في منع تحريف

---

(١) "Graham 1993: 510".

وانظر أيضًا:

"Abū Ghudda 1992: 34-38; Abū Ghudda 2008: 143-152".

(٢) "M. Cook 1997: 510".

(٣) في مقالٍ طويلٍ يتناول الكتابات الاستشراقية السابقة، خلُص مايكل كوك في النهاية إلىٰ أن نظام السَّنَد لا يمكن تفسيره إلَّا بكونه فضلة تاريخية لـ «اليهودية الربانية»

"Cook 1997: 510, 520-521".

ومع أنَّ الكثير من المستشرقين لن يتفقوا مع هذا التفسير، فقد ثبتت صعوبة الإتيان ببديلٍ وافٍ له.

(٤) انظر:

"Abū Ghudda 1992: 34".

وانظر أيضًا:

"Ibn al-Ṣalāḥ 1989: 358-360".

(٥) "Abū Ghudda 1992: 34".

الكتب المنقولة أو تبديلها، وإذا لم يُنقل الكتاب بسنده أصبح عرضةً للشكِّ في صحته وفي فهم ما فيه.

في الكتابات الاستشراقية الغربية، يُنظَر إلىٰ السَّنَد أساسًا باعتباره آليةً للحفاظ علىٰ أصالة النصِّ. وهذه هي الوظيفة التي تشغل علماء الدين المسلمين المتخصِّصين في علم الحديث، وليس من المستغرب أن الكتابات الحديثية الإسلامية تهتمُّ بالتدقيق وتنقيح الروايات النصيَّة عن النبي ﷺ، ولكن من الخطأ أن يُظَنَّ أن هذا الاهتمام كان علىٰ الدرجة نفسِها في العلوم الإسلامية الأخرىٰ (كالفقه أو التصوف). ففي هذه العلوم الأخرىٰ (وكذلك في علم الحديث نفسه)، لا شكَّ أن للسَّنَد وظائفَ أخرىٰ إلىٰ جانب تنقيح النصوص وبيان صحتها، ولكن مما أدىٰ إلىٰ حجب هذه الحقيقة أنَّ البحث الاستشراقي حول السَّنَد قد ركَّز علىٰ الكتابات الحديثية وحدها[1].

١- السَّنَد والصُّحبة

يجب أن يوضع السَّنَد في موضعه الملائم بالنسبة إلىٰ ظاهرة التعليم الإسلامي الأوسع منه. فكما أوضحنا سابقًا، يُكتسب العلم بالأحكام بمجموعةٍ من الطرق، ومنها: (١) التعلُّم عن طريق النصوص، (٢) والتعلُّم عن طريق المشاهدة، (٣) والتعلُّم عن طريق الممارسة. وأقترح أن السَّنَد له صلة بكلٍّ من هذه الطرق الثلاثة. فالسَّنَد متعلِّق بوضوحٍ بطريقة التعلُّم عن طريق النصوص، فهو في النهاية آليَّةٌ لنقل النصوص بدقَّةٍ وأمانة، والمسلمون يكتسبون العلم بأحكام الشريعة بدراسة تلك النصوص. لكنني أقترح أن السَّنَد أيضًا له صلة بالتعلُّم عن طريق المشاهدة والتعلُّم عن طريق الممارسة؛ وذلك لأن السَّنَد مُشتبِكٌ مع ممارسة الصُّحبة، التي تجمع بين

(١) انظر مثلًا:

"Robson 1978; Schacht 1967 [1950]; Motzki 2002".

وانظر أيضًا:

"Ephrat 2000: 82".

التعلُّم عن طريق المشاهدة والتعلُّم عن طريق الممارسة. وأودُّ أن أرجع إلىٰ مفهوم السُّنة لتوضيح هذه الأفكار.

رأينا سابقًا أن السُّنَّة كلمة عربية قديمة سابقة علىٰ الإسلام، فكلمة «السُّنة» تشير إلىٰ ممارسة معيارية يضعها فرد معيَّن[1]. ولكون السُّنة ممارسةً معياريةً، فقد كانت جديرةً بأن يتبعها الآخرون. فالممارسة المعيارية التي يسنُّها شيخ القبيلة مثلًا تُسمَّىٰ سُنَّته، وهذه السُّنة كان يتبعها أفراد القبيلة بعد ذلك. وقد كان العرب قبل الإسلام أُمّيين، لا يكتبون ولا يقرؤون؛ فلذلك لم ينقلوا العلم بالسُّنة عن طريق النصوص المكتوبة، بل كانت تُنقَل بطريقتي التعلُّم عن طريق المشاهدة والتعلُّم عن طريق الممارسة. وبذلك كان رجال القبيلة يشاهدون الممارسة المعيارية لشيخهم (أي يشاهدون سُنَّته)، ثم يقتدون به ويمارسونها بأنفسهم. وهم في قيامهم بذلك يتبعون سُنَّته. ويمكن أن يوصف ذلك بأنه نوعٌ من الصُّحبة الأوليَّة. وبعد ذلك يقوم الجيل الأول بنقل سُنَّة شيخ القبيلة إلىٰ الجيل الثاني، فيتعلَّم رجال القبيلة من الجيل الثاني تلك السُّنة، عن طريق مشاهدة الجيل الأول وتقليدهم. ثم يستمر هذا عبر الأجيال، فيؤدي بصورةٍ طبيعيةٍ إلىٰ سَنَدٍ غير منقطع، وهذا السَّنَد المتصل يبدأ بشيخ القبيلة نفسه، فقد نقل الشيخُ العلمَ بسُنَّته إلىٰ الجيل الأول، ونقلها الجيل الأول إلىٰ الثاني، وهكذا دواليك. ولذلك، فإني أقترح أن مفهوم السَّنَد كان يتضمَّنه مفهوم السُّنة في حقبة ما قبل الإسلام.

كما أشرنا سابقًا، فإن السُّنة بعد مجيء الإسلام أصبحت تُطلَق علىٰ ممارسة النبي ﷺ، أو إن شئنا الدقَّة: ممارسة النبي ﷺ لأحكام الشريعة. ويترتَّب علىٰ ذلك أن العلم بالسُّنة أصبح علمًا بأحكام الشريعة (أي العلم بكيفية العمل الصحيح بهذه الأحكام). وهذا العلم يُنقَل عن طريق الصُّحبة.

---

(١) انظر:

"Bravmann: 1972: 139, 160-161, 173".

وانظر أيضًا:

"Hallaq 2005; Schacht 1965: 29-30; Schacht 1967 [1950] 70".

وبذلك فالنبي ﷺ يمارس أحكام الشريعة (فهذه هي سُنَّته)، والجيل الأول من المسلمين (أي الصحابة) يشاهد النبي ﷺ ويقتدي به، وبذلك يكتسبون العلمَ بأحكام الشريعة، وهذا الجيل الأول يتبع السُّنة في ممارسة أحكام الشريعة، فيأتي الجيل الثاني ويشاهد الجيل الأول ويقتدي به، وبذلك يكتسب العلمَ بأحكام الشريعة، ثم يتبع الجيل الثاني السُّنة أيضًا في ممارسة تلك الأحكام. ومرةً أخرىٰ، يستمرُّ ذلك باستمرار الأجيال، فيؤدي بصورةٍ طبيعيةٍ إلىٰ سَنَدٍ غير منقطع، حيث يبدأ العلم بأحكام الشريعة فيه من عند النبي ﷺ، ثم ينتقل إلىٰ الجيل الأول، ثم إلىٰ الجيل الثاني، وهكذا دواليك.

إن الخطَّة الموصوفة أعلاه لها أثرها أيضًا في نقل الأخلاق والمَلَكَات. فكما أوضحنا سابقًا، تؤدي ممارسة أحكام الشريعة إلىٰ غرسِ مجموعةٍ معيَّنةٍ من الأخلاق، المتعلِّقة بأخلاق النبي ﷺ، فقد شاهد الصحابة النبيَّ ﷺ واقتدوا به في ممارسة أحكام الشريعة، وبذلك اكتسبوا أخلاقَ النبي ﷺ، ثم جاء الجيل الثاني فشاهدوا الصحابة واقتدوا بهم في ممارسة أحكام الشريعة، وبذلك اكتسبوا أيضًا أخلاقَ النبي ﷺ. ثم تكرَّر ذلك الأمر في كل جيلٍ لاحقٍ. وبذلك تنتقل أخلاق النبي ﷺ أيضًا في سَنَدٍ غير منقطعٍ.

ولذلك، فإنَّ السَّنَد لا يقتصر علىٰ كونه آليَّةً لنقل النصوص بدقَّة وأمانة. كما أنه مُتشابِكٌ مع ممارسة الصُّحبة، التي تنقل العلمَ بأحكام الشريعة وما يتصل بها من أخلاق.

وما زالت هذه الرؤية السابقة للتعلُّم مستمرةً عند العلماء التقليديين المعاصرين. تأمَّل مثلًا في أقوال عبد الفتاح أبي غدة (ت: ١٩٩٧م)، وهو عالم أزهريٌّ كبير من أصل سوريٍّ. فقد قال في حديثه عن أهمية الإسناد:

«من أهم خصائص الأُمَّة المحمَّديَّة خصيصة (الإسناد) في تبليغ الشريعة المطهَّرة وعلومها من السلف إلىٰ الخلف، فقد كان الإسنادُ الشرطَ الأولَ في كل علمٍ منقولٍ فيها، حتىٰ في الكلمة الواحدة، يتلقاها الخالف عن

السالف واللاحق عن السابق بالإسناد، حتىٰ . . . مَنَّ الله تعالىٰ علىٰ الأُمَّة بتثبيت نصوص الشريعة وعلومها وأصبحت راسخةَ البنيان، محفوظةً من التغيير والتبديل . . .»[١].

وفي سياق نقده للنزعة الحديثة لاكتساب العلم من الكتب لا الإسناد، انتقىٰ أبو غدة ونقل فقرةً مطوَّلةً عن أحد مؤلفات أبي إسحاق الشاطبي (ت: ٧٩٠هـ/١٣٨٨م)[٢]. وقد أصبحت تلك الفقرة بمثابة الفكرة الجامعة لأنصار الطرق التعليمية لما قبل العصر الحديث[٣]. وفي تلك الفقرة، يقول الشاطبي: إن التعلُّم يستلزم نقلَ العلم من جيلٍ إلىٰ جيلٍ عن طريق الصُّحبة، في صورة الإسناد غير المنقطع، وإنَّ هذا الأمر كان دائمًا هو الأصل في تعليم المسلمين. فيقول الشاطبي: إنَّ «الملازمة» كانت:

« . . . شأن السلف الصالح. فأول ذلك ملازمة الصحابة ﷺ لرسول الله ﷺ، وأخذهم بأقواله وأفعالهم، واعتمادهم علىٰ ما يرد منه كائنًا ما كان، وعلىٰ أي وجه صدر منه . . . فهموا مغزىٰ ما أراد به أو لا . . . وصار مثل ذلك أصلًا لمن بعده، فالتزم التابعون في الصحابة سيرتهم مع النبي ﷺ حتىٰ فقهوا، ونالوا ذروة الكمال في العلوم الشرعية»[٤].

فطريقة نقل العلم عند الشاطبي هي اقتداء كل جيلٍ بمعلِّميه. ولذلك يذكر الشاطبي بين شروط تحقيق العلم: «الاقتداء بمن أُخذ عنه، والتأدُّب بأدبه، كما علمت من اقتداء الصحابة بالنبي ﷺ، واقتداء التابعين بالصُّحبة، وهكذا في كل قرن»[٥].

---

(١) "Abū Ghudda 1992: 11".

وانظر أيضًا:

"Abū Ghudda 1992: 9, 15-16, 23-24, 29-30,77".

(٢) "Abū Ghudda 1992: 150-153".

(٣) مررت علىٰ هذه الفقرة في عدَّة مواضع، انظر علىٰ سبيل المثال:

"al-Ghurbanī 1999: 35-39".

(٤) "Al-Shāṭibī 2004: 55".

(٥) "Al-Shāṭibī 2004: 56".

لقد عبَّر العلماء الذين قابلتهم عن أفكار مماثلة، فقد أوضح لي أحد كبار الأزهرية الأمر كما يلي: «الأخلاق والآداب عند أي عالم اليومَ ليس لها أصلٌ غير شيخه، وشيخه بدوره أخذها عن شيخه، وهكذا إلىٰ النبي ﷺ في سلسلة غير منقطعة. فكل جيلٍ يكتسب أخلاقَهُ بتقليد سلفه، لكن تلك الأخلاق يرجع أصلها في النهاية إلىٰ النبي ﷺ. و«**العلماء ورثة الأنبياء**»، وجزء من هذا الميراث هو الأخلاق».

يمكن استخدام النقاط السابقة لمزيدٍ من التوضيح لمفهوم «الفناء». فكلمة «الفناء» التي ذكرناها سابقًا تشير إلىٰ تغيُّر أخلاق الشخص عن طريق الممارسة الأخلاقية الموافقة للشريعة. وتذكَّر أن الفناء له درجاتٌ مختلفة، فأعلاها هو «الفناء في الله»، وبعد هذه الدرجة يأتي «الفناء في الرسول»، الذي يُعَدُّ وسيلةً لتحقيق «الفناء في الله»، فإنَّ الله تعالىٰ والنبي ﷺ يشتركان في أخلاقٍ واحدةٍ. وفي الفكر الصوفي درجةٌ ثالثةٌ من الفناء، تُسمَّىٰ «الفناء في الشيخ»[1]. والفناء في الشيخ يُعَدُّ وسيلةً لتحقيق «الفناء في الرسول»، ومنه إلىٰ تحقيق «الفناء في الله». فكما أنَّ أخلاق النبي ﷺ توافق أخلاقَ الله، فإنَّ أخلاق الشيخ توافق أخلاق النبي ﷺ، والشيخ متخلِّق بأخلاق النبي ﷺ؛ لأنها نُقِلت إليه بسَنَدٍ غير منقطع. والفناء في الشيخ يستلزم اكتسابَ تلك الأخلاق عن الشيخ عن طريق الاقتداء به.

٢- السَّنَد وحدود التعلُّم من الكتب

بالرجوع إلىٰ كتاب أرسطو «**علم الأخلاق إلىٰ نيقوماخوس**»، يمكن القول: إن جميع أنواع العلوم لا يمكن تعلُّمها علمًا كافيًا عن طريق الكتب والنصوص. بل بعض العلوم لا يمكن تعلُّمه إلَّا عن طريق المشاهدة والممارسة. وهذا بلا شكٍّ موضوع كبير في نظرية الممارسة، كما يدافع عن هذا الرأي أيضًا بعض العلماء المسلمين القدامىٰ، كابن خلدون مثلًا (ت: ٨٠٨هـ/١٤٠٦م).

(١) "Hoffman 1999; Hoffman 1995: 140-141, 202-204; Schimmel 1975: 216, 386-387".

تذكّر أن ابن خلدون يصوّر بعض أنواع العلوم -ومنها العلم الشرعي- بأنها «صنائع»[1]. والعلم بالصناعة يكون في صورة المَلَكَة، ولا يمكن اكتسابه عن طريق النصوص والكتب، بل يجب تحصيله عن معلّمٍ حيٍّ[2]. وعادةً ما يستلزم تحصيل هذا العلم من المعلّم مشاهدته عيانًا وتقليده في ممارسته[3].

يربط ابن خلدون وجهة نظره بمفهوم السَّنَد، فبعد أن أكّد أن العلم يجب تحصيله علىٰ يد المعلّم، يقول ابن خلدون: «ولهذا كان السَّنَد في التعليم في كل علمٍ أو صناعةٍ إلىٰ مشاهير المعلّمين فيها معتبرًا عند أهل كل أفقٍ وجيلٍ»[4]. ويمكن شرح عبارة ابن خلدون علىٰ النحو الآتي: يتلقىٰ المتعلّم العلمَ من معلّمه، وجودة العلم الذي يتلقّاه المتعلّم تعتمد علىٰ جودة علم المعلّم؛ ولذلك فإذا كان علم المعلّم ناقصًا فسوف يكون علمُ المتعلّم ناقصًا أيضًا. فلو فرضنا أن المعلّم قليلُ العلم في اللغة العربية، وأنه كثير الخطأ في النحو والمفردات، فالمتعلّم الذي سيتعلّم مع هذا المعلّم سيكون علمه باللغة العربية ناقصًا أيضًا.

كيف يمكن إذن للمتعلّم أن يطمئنَّ إلىٰ علم معلّمه؟ هنا يجب علىٰ المتعلّم أن يتحقّق من أنَّ معلّمه أخذ علمه بسَنَدٍ غير منقطعٍ، يتصل إلىٰ أحد «مشاهير المعلّمين» من أصحاب العلم الراسخ. فلا يكفي أن يكون المعلّم قد تلقّىٰ علمه من معلّمٍ ذي علمٍ ناقصٍ أو مشكوكٍ فيه؛ لأن ذلك سيجعل علمَ المعلّم أيضًا ناقصاً ومشكوكًا فيه، وكذلك لا يكفي أن يكون المعلّم قد أخذ علمه من الكتب؛ لأن هذا سيجعل علمه ناقصًا أيضًا، فالكتب ليست

---

(١) "Mitchell 1991: 82; Messick 1993: 104".

وانظر أيضًا علىٰ سبيل المثال:

"al-Taftāzānī n.d., 1: 30; al-Zarnūjī 2004: 64; al-Dihlawī 1398h: 21".

(٢) "Ibn Khaldūn 2010, 2: 856".

(٣) للاطلاع علىٰ أهمية الاقتداء الجسدي في التعليم الإسلامي، انظر:

"Chamberlain 1994: 123".

(٤) "Ibn Khaldūn 2010, 3: 925".

كافيةً في نقل العلم نقلًا ملائمًا تامًّا، ولكن يجب أن يكون المعلِّم قد تعلَّم من علمِ أحد مشاهير المعلِّمين عن طريق الممارسة. وهذا قد يحدث بأحد طريقين: **الأول** أن يكون المعلِّم قد تعلَّم مباشرةً علىٰ يد أحد هؤلاء المشاهير. وفي هذه الحالة، سيقلِّد المعلِّم ممارسة ذلك المعلِّم المشهور. **والثاني** أن يكون المعلِّم قد تعلَّم علىٰ يد أحد تلاميذ ذلك المعلِّم المشهور، فهنا سوف يقلِّد المعلِّم ممارسة معلِّمه، الذي هو تلميذٌ لذلك المعلِّم المشهور، علىٰ فرض أنَّ ممارسته تلك (أي ممارسة التلميذ) مأخوذةٌ عن معلِّمه (أي المعلِّم المشهور). وعلىٰ غرار هذا، يمكن للمعلِّم أن يكون قد تلقىٰ علمَهُ علىٰ يد تلميذ تلميذ أحد المشاهير، وهكذا دواليك. ففي كل هذه المواقف، كان المعلِّم قد تلقىٰ علمَهُ عن طريق سَنَدٍ غير منقطعٍ، يتصل إلىٰ أحد مشاهير المعلِّمين من أصحاب العلم الراسخ. وتتيح لنا النقاط السابقة أن نرىٰ أن تركيز المسلمين علىٰ السَّنَد غير المنقطع ينبع -إلىٰ حدٍّ كبيرٍ- من اعتقاد أن النصوص المكتوبة وحدها لا يمكن أن تكون وسيلةً كافيةً لنقل العلم (أي العلم الذي هو في صورة المَلَكَات).

وإذا تعلَّق الأمر بالعلم الشرعي، فلا شكَّ أن «المعلِّم المشهور» -الذي يريد ابن خلدون له أن يكون في أصل السَّنَد- ليس سوىٰ النبي ﷺ نفسه. فعلمُ النبي ﷺ بأحكام الشريعة -عند العلماء المسلمين- هو الذي ينتقل من جيلٍ إلىٰ جيلٍ.

إن هذه الفكرة التي طرحها ابن خلدون -أنَّ العلم بالصنائع من أي نوعٍ (ديني أو غير ديني) إنما هو مَلَكَاتٌ يجب أن تنتقل عن طريق سَنَدٍ متصلٍ- تتكرَّر كثيرًا في الكتابات الإسلامية[١]. ومن الأمثلة علىٰ ذلك الرسالة الشرعية التي كتبها الدهلوي (ت: ١٧٦٢م). وفيها يؤكِّد الدهلوي أن العلم الشرعي ينتقل دائمًا من جيلٍ إلىٰ جيلٍ في سلسلةٍ غير منقطعة: «اجتمعت [الأمَّة] علىٰ أن يعتمدوا علىٰ السلف في معرفة الشريعة، فالتابعون اعتمدوا في ذلك علىٰ الصحابة، وتبعُ التابعين اعتمدوا علىٰ التابعين، وهكذا في كل

---

(١) "Eickelman 1978: 492".

طبقة اعتمد العلماء علىٰ مَنْ قبلهم». ثم يبيِّن الدهلوي أن كل الصناعات -ومن بينها العلم الشرعي- تنتقل في الأجيال بالحفاظ علىٰ صحبة المعلِّمين: « . . . لأنَّ جميع الصناعات -كالصرف والنحو والطب والشعر والحدادة والنجارة والصياغة- لم تتيسَّر لأحدٍ إلَّا بملازمة أهلها»[1]. وجدير بالذكر أن نصف الصناعات التي قرن الدهلوي ذكرَها مع الشريعة (الحدادة والنجارة والصياغة) ليس فيها أيُّ مكوِّنٍ نصيٌّ البتَّة، وبقية الصناعات قد يدخل فيها ذلك المكوِّن النصيُّ إلىٰ حدٍّ ما، ولكن لا يمكن اختزالها فيه بحال.

وفي سياقٍ مصريٍّ، تتضح جيِّدًا فكرة أن السَّنَد ينقل الأخلاقَ في الإجازة التي كتبها -في أواخر القرن التاسع عشر- شيخ الأزهر -لفترتَيْن- شمس الدين الأنبابي[2]، وفيها يقول الأنباني: «اشتدَّت عناية العلماء الجهابذة وفضلاء هذه الأُمَّة الأساتذة، قديمًا وحديثًا، سواءٌ كان العلم صناعة أم حديثًا: بأخذ الأسانيد مسلسلة»[3]. ولاحظ أن الأنبابي لا يربط السَّنَد فقط بنقل الصناعات، بل يميِّز بين نقل الصناعة بالسَّنَد وبين نقلِ الحديث به. وهو هنا يفصل صراحةً بين العلم (الذي يكون في صورة الملكات) وبين العلم بالحديث (الذي يكون في صورة النصوص)، والسَّنَد في كليهما بمثابة القناة الناقلة لهما.

ويمكن الوقوفُ علىٰ التجسيد المصري المعاصر للخطة المفاهيمية نفسِها في كتابات أسامة السيد، العالم الأزهري الصاعد الذي ذكرناه في الفصل السابق، فقد عرض في أحد كتيباته ما يعدُّه من معالم المنهج الأزهري التقليدي.

---

(١) "Al-Dihlawī 1398h: 20-21".

(٢) ولكن لعله لم يكن شيخًا للأزهر لمَّا كتب هذه الإجازة.

(٣) وردت في:

"Khafājī 1987, 2: 108".

العنصر الأول عند أسامة السيد هو «اتصال السَّنَد روايةً ودرايةً وتزكيةً»[1]. ومفهوم السَّنَد الذي يشير إليه أسامة السيد لا يتفق بوضوح مع قصر وظيفة السَّنَد علىٰ نقل النصوص (أي الرواية) فحسب. بل علىٰ العكس من ذلك، فهناك إشارة صريحة إلىٰ حقيقة أنَّ السَّنَد يتعلَّق أيضًا بفهم هذه النصوص، ويتعلَّق كذلك بـ «التزكية». وهذا **العنصر الثاني** هو ما أودُّ أن أركِّز عليه، فـ «التزكية» مصطلح فنيٌّ يشير إلىٰ التحلِّي بالأخلاق الحسنة والتخلِّي عن الأخلاق السيئة[2]. وعندما يذكر أسامة السيد السَّنَدَ في التزكية، فهو يعني أنَّ المرء يكتسب أخلاق شيخه، الذي اكتسبها بسَنَدٍ متصلٍ إلىٰ النبي ﷺ.

وفي حين أن المستشرقين الغربيين المتخصِّصين في الفقه الإسلامي تجاهلوا -في الجملة- انتقال ممارسة النبي ﷺ الحيَّة وأخلاقه في الأجيال اللاحقة، فقد حظي ذلك العنصر من عناصر الممارسة الصوفية ببعض الاهتمام. فقد نقل ڤينسينت كورنيل نصًّا صوفيًّا من القرن السادس عشر من المغرب جاء فيه: «... ورضي الله عن خلفهم الصالح، الذي نقل الدين قولًا وعملًا، محافظًا عليه من الزيادة والنقصان»[3] (والإمالة من عندي). ويعقِّب كورنيل علىٰ ذلك بالإشارة إلىٰ أنَّه لـمَّا كان الشيخ الصوفي قد نقل ممارسة النبي ﷺ في صورة حيَّة نقلًا أمينًا، فقد أصبح مثالًا مجسَّدًا للنبي ﷺ لمن حوله[4].

---

(١) "U. al-Sayyid 2010: 4".

وهذه العبارة لم يستخدمها أسامة السيد فقط، فقد استخدمها أيضًا الداعية اليمني التقليدي المشهور الحبيب علي الجفري. انظر مثلًا:

http//:www.alhabibali.com/ar/library/cat/101

(٢) الظاهر أن هذا خطأ، فالتزكية هنا المقصود بها أن يزكِّي الشيخ تلميذه، وهذا واضح من شرح أسامة السيد الأزهري للعبارة بعد ذلك بقوله: «...والصحبة الطويلة للعلماء، إلىٰ أن يقع منهم الإذن والإجازة له بالرواية وبالتدريس والتأليف وتعليم العلم». (المترجم)

(٣) "Cornell 1983: 77".

(٤) "Cornell 1983: 79, 82".

وللاطلاع علىٰ تحليلٍ مشابه يركِّز علىٰ فلسطين في العصور الوسطىٰ، انظر:

"Ephrat 2008: 99-101".

إن فكرة أنَّ علماء الدين المعاصرين -سواءٌ كانوا صوفية أو غيرهم- قد نجحوا في الحفاظ علىٰ ممارسة أحكام الشريعة (أي السُّنة) يبدو أنَّ فيها تناقضًا واضحًا، فالعلماء المعاصرون لديهم ممارساتٌ مختلفة، فكيف يُعقَل أن تُعزىٰ كل هذه الممارسات إلىٰ النبي محمَّد ﷺ؟ عندما واجهتُ العلماء التقليديين بهذا السؤال، أشاروا إلىٰ وقوع بعض الخلاف في فهم أحكام الشريعة، وينعكس هذا الخلاف في وجود المذاهب الأربعة الفقهية السُّنية. فكل مذهبٍ لديه فهمه لأحكام الشريعة؛ ولذلك يختلف أتباع كل مذهبٍ في ممارسة تلك الأحكام. وقد أشار أحد الشيوخ الذين قابلتهم إلىٰ حقيقة أن أصحاب النبي ﷺ قد اختلفوا -إلىٰ حدٍّ ما- في فهمهم لأحكام الشريعة، كما اختلفوا في منهج حياتهم. ثم استشهد بالحديث المشهور: «أصحابي كالنجوم، بأيهم اقتديتهم اهتديتم»[1]. فمع وقوع الاختلاف بين صحابة النبي ﷺ، فذلك في نفسه لا يقتضي أنهم تركوا ممارسة أحكام الشريعة (أي السُّنة)؛ ولذلك فيجوز تقليد كل واحدٍ منهم، حتىٰ لو كان مخالفًا لأقرانه.

والسبب الآخر في اختلاف العلماء هو النقص البشري، فقد أوضح لي أحد علماء الأزهر: «أحد تلاميذ الإمام مالك أمضىٰ عامًا كاملًا يسجِّل أخلاقه وآدابه. لماذا؟ لأنها كانت أخلاق النبي ﷺ وآدابه، وقد ورثها مالك عن طريق الصحابة. وأخلاق أي شيخٍ يمكن إرجاعها إلىٰ النبي ﷺ الذي كان يجسِّد أخلاق القرآن. ولكن من ناحية أخرىٰ، كان النبي ﷺ كاملًا، ومن الصعب جدًّا علىٰ أي أحدٍ منَّا أن يكرِّر هذا الكمال، لكننا نحاول أن نقتدي به قدر الإمكان. ولمَّا كان من المستحيل أن يجمع الإنسان جميعَ أخلاق النبي ﷺ، فإن كل عالمٍ معاصرٍ قد نجح في التخلُّق ببعض عناصر أخلاقه ﷺ، ولكن ليس جميعها. وهذا يؤدي إلىٰ الاختلاف بين العلماء».

= وللاطلاع علىٰ الفكرة نفسِها في السياق المصري الحديث، انظر:
"J. Johansen 1996: 59".

(١) الحديث مشهور بضعفه بل وضعه. (المترجم)

وبغضِّ النظر عن الاستثناء الجزئي للصوفية، فلماذا وجد المستشرقون الغربيون صعوبةً بالغةً في استيعاب أن السَّنَد من وظائفه نقل الأخلاق والآداب بدلًا من مجرَّد نقل النصوص؟ لا شكَّ أن من أسباب ذلك هو طريقة دراسة المستشرقين -ذوي التوجُّه النصِّي- للشريعة. فهؤلاء المستشرقون يحاولون التمكُّن من علوم الشريعة بمجرَّد قراءة المواد المكتوبة، لكنهم لا يقلِّدون العادات الشخصية لمَنْ يعلِّمونهم تلك المواد، بل إنهم يعدُّون ذلك الاقتراح نفسه أمرًا غريبًا. وبسبب تعليمهم، يميل المستشرقون إلىٰ اعتبار أن تلك الطريقة في دراسة الكتب الإسلامية عادية وطبيعية، لا أنَّها طريقة خاصَّة بهم وأجنبية عن التعليم الإسلامي التقليدي. لكنَّ سوء الفهم من هذا النوعِ يرجع أيضًا إلىٰ أسبابٍ أعمق، مثل «الأيديولوجية اللغوية» الغربية؛ وهي القضية التي سأتناولها الآن.

٣- النصوص المكتوبة وسيلةً لنقل العلم

تقرِّر الكتابات الأكاديمية الاستشراقية أنه خلال القرنَيْن الأوَّلين بعد وفاة النبي ﷺ، كان الناس يتعلَّمون العلم الشرعي -إلىٰ حدٍّ كبيرٍ- عن طريق الممارسة. وبعبارة أخرىٰ، كان كلُّ جيلٍ يتعلَّم كيفية اتباع السُّنة (أي ممارسة أحكام الشريعة) بمشاهدة الجيل السابق والاقتداء به[١]. لكنهم يفترضون عادةً أن هذا النوع من التعلُّم قد اختفىٰ بمجرَّد تدوين تعاليم النبي ﷺ في الكتب والمجموعات الحديثية، فمنذ تدوين السُّنة أصبح المسلمون يعتمدون علىٰ النصوص المكتوبة[٢]، ولم يعودوا يتعلَّمون كيفية اتباع السُّنة عن طريق المشاهدة والاقتداء بمَنْ سبقهم.

---

(١) "Schacht 1965: 29-30; Dutton 1999: 1-5; Hallaq 2005: 102-112, 196-202; El Shamsy 2013".

(٢) "Schacht 1965: 34-35; El Shamsy 2013: 220-226".

وانظر أيضًا:

"M. Cook 1997: 521-523; Schoeler 2006: 129".

وقد أشار وائل حلاق مؤخرًا إلىٰ الحاجة إلىٰ إجراء «مراجعة رئيسة» لهذا الرأي، وقال: إنه حتىٰ في ما قبل العصر الحديث، كان المجتمع «يحيا بأخلاقياتٍ شرعية وفضائل =

ولكن كما رأينا، فإنَّ العلماء المسلمين التقليديين يرون أنَّ العلم بأحكام الشريعة ينتقل عن طريق الممارسة، وذلك في التاريخ بأَسْرِه وحتىٰ هذا اليوم. وبعبارة أخرىٰ، فحتىٰ يومنا هذا، ما زال الناس يتعلَّمون كيفية اتباع السُّنة (أي ممارسة أحكام الشريعة) عن طريق المشاهدة والاقتداء. فلماذا يصرُّ الكثير من المستشرقين علىٰ خلاف ذلك؟ من المفيد هنا أن نستفيد من المفهوم اللساني الأنثروبولوجي «أيديولوجية اللغة»[1]. ولتبسيط الأمور، فإن أيديولوجية اللغة هي مجموعةٌ من الافتراضات حول ماهية اللغة وكيفية عملها. وقد أثبت البحث الأنثروبولوجي في أيديولوچيات اللغة أنها تختلف اختلافًا واسعًا من ثقافة إلىٰ أخرىٰ[2]. ولذلك، ففي محاولةٍ لعزل أيديولوجية اللغة (أو مجموعة الأيديولوچيات اللغوية) الموجودة بين علماء المسلمين في حقبة ما قبل العصر الحديث، لا يمكننا أن نفترض أنها تشبه الأيديولوجية الموجودة في الغرب المعاصر. بل سيكون الأمر من قبيل الصدفة البعيدة للغاية إذا كانت هي نفسها، فمن المتفق عليه علىٰ نطاقٍ واسعٍ أن المفاهيم الغربية المعاصرة للغة قد تغيَّرت تمامًا بعد التعرُّض للطباعة ولوسائل الإعلام الإلكترونية الواسعة الانتشار[3]، وهذه ظواهر غائبة بوضوحٍ في التاريخ الإسلامي قبل العصر الحديث.

= شرعية ... وكانت الشريعة سُنَّة حيَّة ومُحيية» (الإمالة من الأصل).

"Hallaq 2009: 171-172".

ولكن علىٰ الرغم من أن وائل حلاق يدرك بوضوحٍ أن أيَّ مراجعة من هذا القبيل يجب أن تأخذ في الاعتبار الطبيعةَ الأخلاقية للتعليم الفقهي التقليدي

"Hallaq 2009: 137-138".

«فإنه يرفض توضيح هذه الأفكار، ويكتفي بالتعليق الموجز في الحاشية. انظر:

"Hallaq 2009: 172 ft.46".

(١) انظر:

"Silverstein 1976; 1979".

انظر أيضًا:

"Woolard and Schieffelin 1994".

(٢) "Hymes 1977: 12-14; Woolard and Schieffelin 1994: 55".

وفيما يتعلَّق بالمجتمعات الإسلامية علىٰ وجه التحديد، انظر:

"Messick 1993: 24-25".

(٣) "Goody 1977; Eisenstein 1979; Ong 1982".

ومن السمات المميِّزة للأيديولوچيات اللغوية الغربية المعاصرة هو ميلها إلىٰ افتراض أن كل العلوم والمعارف يمكن التعبير عنها ونقلها بالكلمات، ومنها الكلمات المكتوبة (أي النصوص والكتب). ووفقًا لذلك، تتصوَّر تلك الأيديولوچيات أن الكتابة هي الوسيلةُ المثالية والمستغنية بنفسها نوعًا ما لنقل العلم عبر الزمن. ولذلك، تفترض تلك الأيديولوچيات عادةً أن ظهور الكتابة يؤدي بالضرورة إلىٰ تراجع غيرها من وسائل نقل المعرفة وانقراضها[١]. لكنَّ هذا الافتراض عن ذلك المسار التطوريِّ العالميِّ قد سقط أمام عددٍ لا يُحصىٰ من الدراسات، التي بيَّنت أن المجتمعات المختلفة تتفاعل مع ظهور الكتابة والتدوين بطرقٍ مختلفة[٢]. فإذا نظرنا إلىٰ هذا بعينِ الاعتبار، لا يمكن أن تُعدَّ الجهود المبذولة في تدوين السُّنة النبويَّة بعد وفاة النبي ﷺ قد وضعت نهايةً لنقل العلم والمعرفة عن طريق الممارسة. فلماذا لا يقال: إن نقل العلم عن طريق الممارسة ظل مستمرًا إلىٰ جانب الكتابة[٣]؟ وقد أشار كريغ كالهون إلىٰ أنَّ أنماط النقل المزدوج تلك لم تكن فقط في المجتمعات الإسلامية فيما قبل العصر الحديث، بل كان لها نظائرُ في المجتمعات الهندية والصينية والأوروبية أيضًا[٤].

والتسرُّع في المنع من وجود هذا النقل المزدوج إنما يكون معقولًا لو كان المسلمون قد اعتقدوا أن الكتابة نفسها وسيلةٌ كافيةٌ لنقل العلم والمعرفة. لكن الذي تبيَّن هو أن هذه الرؤية الغربية المعاصرة هي «النقيض

---

(١) "Goody 1977; Ong 1982".

(٢) انظر علىٰ سبيل المثال:

"Kulick and Stroud 1999; Messick 1993: 24-25; Woolard and Schieffelin 1994: 65-67".

وانظر أيضًا:

"Chamberlain 1994: 134-135".

(٣) ينبغي الإشارة إلىٰ أن النقل بواسطة الممارسة مختلفٌ عن النقل الشفهي. وقد أُقيمت المقارنات بين النقل الشفهي في الإسلام والمفهوم اليهودي لـ «التوراة الشفهية». وللاطلاع علىٰ المناقشات الحديثة لهذه المسألة، انظر:

"Chapter 5 in Schoeler 2006; M. Cook 1997".

(٤) "Calhoun 1993: 79".

التام» للرؤية الإسلامية فيما قبل العصر الحديث[١]، فإنَّ كبار العلماء المسلمين يقرُّون بأهمية الكتابة وقيمتها، لكنهم يرفضون رفضًا قاطعًا أن تكون النصوص المكتوبة وحدها تكفي لنقل المعرفة الدينية[٢]. ولذلك استخدم علماء المسلمين -فيما قبل العصر الحديث- النصوصَ المكتوبة لنقل العلم والمعرفة، لكنهم أصروا أيضًا علىٰ استخدام الأساليب غير النصيَّة لنقل العلم، كالتعلُّم عن طريق المشاهدة والتعلُّم عن طريق الممارسة.

---

(١) انظر:

"M. Cook 1997: 438".

وانظر أيضًا:

"Mitchell 1991: 150".

(٢) للاطلاع علىٰ مناقشة لهذه المسألة فيما يتعلّق بالتاريخ الإسلامي المبكّر، انظر مثلًا:

"Chamberlain 1994: 133-151; Cook 1997; Heck 2002a; Schoeler 2006".

وللتركيز علىٰ العصور اللاحقة، انظر:

"Mitchell 1991: 150-154; Robinson 1993; Green 2010".

الفصل السادس

المشافهة: الأخذ من أفواه الشيوخ

يبحث هذا الفصلُ في كيفية استخدام النصوص المكتوبة في التعليم الإسلامي التقليدي، ولكن ينبغي -قبل الخوض في ذلك- الإشارةُ إلىٰ بضع كلماتٍ عن المؤلَّفات الأنثروبولوجية المتعلِّقة بالموضوع.

تذكَّر أن الكتابات الأكاديمية الأنثروبولوجية المبكِّرة كانت ملتزمةً منهجيًّا بدراسة المجتمعات «البدائية» الأُمِّية، وبذلك فلم تهتم بأمر الكتابة إلَّا قليلًا. ولكن في العقود الأخيرة أصبحت مسألة الكتابة تجذب اهتمامًا متزايدًا في مجال الأنثروبولوجيا، ومن السمات المميِّزة للكتابات الأكاديمية الأنثروبولوجية في مسألة الكتابة هو سعيها إلىٰ وضع أشكالٍ محدَّدةٍ من الكتابة ضمن أنماطٍ أوسع من الممارسة الاجتماعية (كالبحث العلمي المخبري، والنشاط الدولي لحقوق الإنسان، وتمارين التقييم الأكاديمية، والإدارات الحكومية البيروقراطية)[١].

للكتابات الأكاديمية الأنثروبولوجية نقاطُ قوةٍ ونقاطُ ضعف، ومن أبرز نقاط الضعف فيها هو إهمالها لنظرية الهرمنيوطيقيا؛ ولذلك فهي تتجاهل الطريقة التي يستنبط الناس بها صورةً كُليَّةً مُتَّسِقةً للنفس من علامات الصفات النفسية وآثارها، التي غالبًا ما تكون مسجَّلةً في النصوص

(١) "Latour and Woolgar 1986; Riles 2001; Brenneis 1994; Strathern 2006; Hull 2012".

المكتوبة. ففي التراث الإسلامي، تتضمَّن تلك العلامات والآثار: الآيات القرآنية، والأحاديث النبوية، والآثار المرويَّة عن علماء الدين السابقين.

ولكن في الكتابات الأكاديمية الأنثروبولوجية المتعلِّقة بمسألة الكتابة بعض نقاط القوة الجديرة بالذكر. إذ تسلِّط هذه الكتابات الضوءَ علىٰ نقطتَيْن مهمَّتَيْن حول الكتابة: **الأولىٰ** أنه ليس فقط المجموعات الاجتماعية المتميِّزة تستخدم الكتابة في طرقٍ مختلفةٍ متميِّزة، بل غالبًا ما تلعب أشكال معيَّنة من الكتابة دورًا أساسيًّا في توليد تلك المجموعات والحفاظ عليها. ولذلك، فإنَّ الروابط الاجتماعية التي تربط أعضاء المجموعة كثيرًا ما يدعمها تداول الأعمال المكتوبة، كالرسائل والروايات والمقالات العلمية والصحف وبطاقات الأعمال؛ ولذلك فعند فحص شكلٍ معيَّن من الكتابة ينبغي أن نسأل عن أنواع الروابط الاجتماعية التي تنشئها.

وهذا يقودنا إلىٰ **النقطة الثانية**: فقد تحدَّت الكتابات الأكاديمية الأنثروبولوجية الأخيرة الميلَ إلىٰ التعامل مع الأشياء المادية بوصفها أدواتٍ سلبيَّة منفعلة يتصرَّف فيها الفاعل البشري، فأصبحت تؤكِّد أن هذه الأشياء تشكِّل الممارسات الاجتماعية وتؤثر فيها. وربما كان هذا أوضح وأبرز في حالة الأشياء ذات التكنولوچيا العالية، كأجهزة الكمبيوتر والروبوتات، لكنه يصدق أيضًا علىٰ المواد المكتوبة العادية، فإنَّ تنسيق هذه المواد وتصميمها يؤدي إلىٰ أنواعٍ بعينها من الاستجابات من الفاعل البشري، وبذلك فهذا يشكِّل -في طرق متميِّزة- ممارساتٍ من القراءة وتنظيم المعلومات والتواصل وما إلىٰ ذلك. ولذلك فعند فحص شكلٍ معيَّن من الكتابة، ينبغي أن نسأل كيف يشكِّل الممارسات الاجتماعية.

يعتمد هذا الفصل علىٰ هاتَيْن النقطتَيْن، فإنه يُقال: إن النصوص المكتوبة المستخدمة في التعليم الإسلامي التقليدي قد وُضِعت علىٰ نحوٍ يعزِّز ممارسة الصُّحبة، وبذلك فهي تنشئ رابطةً اجتماعيةً بين الشيوخ وتلاميذهم. ولنلقِ الآن نظرةً فاحصةً علىٰ الطريقة المميزة التي تجمع بين النصوص المكتوبة وبين التعليم الإسلامي.

١- المشافهة

إن السمة المحدِّدة للتعليم الإسلامي التقليدي هو موقفه من المشافهة، فإنَّ الكتب المؤلَّفة في آداب التعلُّم في حقبة ما قبل العصر الحديث تؤكِّد أن فهمَ النصِّ المكتوب يستلزم قراءته في وجود الشيخ[١]. أمَّا القراءة المستقلة فكانت مذمومةً أشدَّ الذَّم، فينقل ابن جماعة عن بعض العلماء قوله: «من أعظم البليَّة تشيُّخ الصحيفة»[٢]، ويعقِّب ابن جماعة: «العلم لا يؤخذ من الكتب، فإنه من أضر المفاسد»[٣].

يحبُّ العلماء التقليديون المعاصرون أن يذكروا المثل المسجوع الذي يقول: «مَنْ جعل شيخه كتابه فخطؤه أكثر من صوابه». وفي أحد التجمُّعات سمعت الشيخ يقرأ هذه الأبيات:

ومن يكن آخذًا للعلم عن صحف فعلمه عند أهل العلم كالعدم

والكلمة الشائعة في ذَمِّ مَنْ قرأ العلمَ بنفسه هي «الصُّحُفِي»[٤]، نسبة إلىٰ «الصُّحُف/ الصحيفة»[٥]، ويحذِّر العلماء التقليديون المحيطين بهم دائمًا من الثقة برأي الصحفي، وينكرون أن يكون لهؤلاء الأفراد أيُّ رتبة أو مكانة علمية يدَّعونها.

يُعرَف الأخذ الصحيح للعلم من الشيخ بالمشافهة (أو الأخذ من أفواه المشايخ)، وقد تباينت ممارسة المشافهة تلك بتباين الأزمنة والأماكن المختلفة. ومع ذلك، فقد كان لتلك الممارسة نمطٌ عامٌّ مستمرٌّ مميَّز، وكان له أثر محدِّد لهوية التعليم التقليدي.

---

(١) "Berkey 1992: 25".

(٢) "Ibn Jamāʾa 2009: 90".

(٣) "Ibn Jamāʾa 2009: 105".

(٤) ويُقال أيضًا: «الصَّحَفِيّ».

(٥) "Al-Ghurbāni 1999: 19-21 and Schoeler 2006: 59".

٢- النصوص المكتوبة بدلًا من المقرَّرات الدراسية

لفهم مسألة المشافهة، يجب الاهتمام بالنظام التعليمي الأوسع الذي يتضمَّنها. ففي الغرب المعاصر، يعتمد تنظيم التعليم علىٰ الدورات والمقرَّرات الدراسية المقسَّمة علىٰ الموضوعات (مثل: «مقدمة في الكيمياء»، و«الأدب الفرنسي الحديث»، وما إلىٰ ذلك). ويُكلَّف المعلِّمون بتعليم الطلاب موضوع المقرَّر، وعادةً ما يكون التدريس بالجمع بين المحاضرات والقراءات من كتبٍ مختلفة. وعند الانتهاء من المادة، يمكن للطلاب أن يتوسَّعوا في الموضوع بالتسجيل في دوراتٍ أكثر تخصُّصًا.

أما التعليم الإسلامي التقليدي، فهو يعتمد في تنظيمه علىٰ الكتب والنصوص، بدلًا من المقرَّرات الدراسية المقسَّمة إلىٰ موضوعات. ولا شكَّ أن تلك الكتب تتعلَّق بموضوعاتٍ محدَّدة، لكن الطلاب لا ينظرون إلىٰ تاريخهم التعليمي بوصفه سلسلةً متصلةً من المقرَّرات، بل يتحدثون عن سلسلةٍ من الكتب والنصوص. وتعلُّم الكتاب المعيَّن يستلزم قراءته ودراسته بطريقةٍ خطيَّة، أي من بدايته إلىٰ نهايته، فلا يُترَك الكتاب من أجلِ القراءة في مصادر أخرىٰ في الموضوع نفسِه. وكذلك فحتىٰ وإن كان المعلِّم يعلِّق علىٰ الكتاب ويشرحه، فإنَّ محاضراته لا تُعدَّ بديلًا له. وبعبارة أخرىٰ، لا يمكن للمعلِّم أن يعفي الطلاب من قراءة فقراتٍ وفصولٍ معيَّنة، حتىٰ وإن شرح ما تتناوله تلك الفصول، فلا بدَّ من دراسة كلمات الكتاب بعينها. وللمعلِّم أن يضيف ويعلِّق عليها، لكنه لا يحذف منها شيئًا.

إن تحقيق العلم في فرعٍ معيَّنٍ -كالفقه والنحو والكلام- يتضمَّن دراسة الكتب المختلفة في ذلك الفرع. ولا يمضي التعليم التقليدي في إطار منهجٍ ثابت، ومع ذلك فهناك مبادئ عامَّة للترتيب. والآن -كما كان في الماضي- يدرك الحاضرون في الحلقات الدراسية أنَّ الكتب المختلفة تناسب المستويات العلمية المختلفة للطلاب، فبعضها يناسب المبتدئين، وبعضها لا ينبغي أن يدرسه إلَّا المتوسطون أو المنتهون. ثم تظهر أنماط شائعة لإحكام الفروع العلمية المختلفة، وهذه الأنماط تتطوَّر بمرور الزمن، كما أنها تختلف باختلاف المكان، فالمناهج في مصر تختلف عن المناهج

في المغرب واليمن. وحتىٰ في المكان الواحد، قد توجد بدائلُ مختلفة، تختلف فيما بينها في الكتب التي تدرَّس أو في ترتيبها. وعلىٰ الطلاب أن يختاروا النمط العمليَّ الملائم لهم. وفي مصر الآن، كثيرًا ما يتحدَّد الاختيار بالكتب التي يشرحها المعلِّمون.

٣- الحفظ

للحفظ وزنٌ كبيرٌ في التعليم الإسلامي التقليدي(١). والحفظ له درجاتٌ عديدة، وعند العلماء الذين قابلتهم، كان «حفظ» النصِّ له معانٍ مختلفة. فأعلىٰ درجات الحفظ أن يستطيع الإنسان استحضارَ النصِّ بأكمله، كلمة بكلمة، فيمكنه أن يكمل النصَّ بدءًا من أي عبارة فيه، بل يمكنه أن يستحضر العبارات التي تسبق تلك العبارة. والدرجة التالية أن يستطيع استحضارَ النصِّ ولكن في صورةٍ خطيَّة، فمن أجل أن يستحضره يجب أن يبدأ من بداية فصلٍ أو إحدىٰ وحدات التقسيم الأخرىٰ. ثم الدرجة التالية أن يستطيع قراءةَ النصِّ بعد سماعه أو بعد مراجعته في صورةٍ مكتوبة. ثم تأتي بعد ذلك الدرجات الأدنىٰ من الحفظ، وهي أن يستطيع أن يتعرَّف إلىٰ عبارات النصِّ الأصليِّ بدقَّةٍ عند سماعها.

ولمَّا كان للحفظ معانٍ متعدِّدةٌ لم يكن من الواضح دائمًا ماذا يُقصد إذا قيل: إن فلانًا قد «حفظ» كتابًا معيَّنًا، ففي بعض النصوص -كالقرآن- عادةً ما يُراد من كلمة الحفظ أي أعلىٰ درجاته، لكن الأمور أقل وضوحًا بالنسبة إلىٰ غالب الكتب الأخرىٰ. وكثيرًا ما يكون لدىٰ العلماء في الأماكن المختلفة توقعاتٌ متباينة فيما يتعلَّق بالكتب التي ينبغي حفظها ودرجة الحفظ المطلوبة، وتلك الاختلافات ليست أمرًا جديدًا، بل شهدتها العصور القديمة أيضًا(٢).

---

(١) للاطلاع علىٰ وصفٍ لمسألة الحفظ في العصور الوسطىٰ، انظر:
"Makdisi 1981: 99-102".

(٢) "Eickelman 1985: 58".

لا يمكن الحفاظ علىٰ النصّ المحفوظ -ولا سيَّما الدرجات العليا من الحفظ- إلَّا بكثرة تكراره، إمَّا لنفسه وإمَّا للآخرين[1]. ومن دون التكرار ستضعف درجةُ الحفظ تدريجيًّا إلىٰ مستوياتها الدنيا، وفي النهاية قد ينسىٰ الإنسان النصَّ المحفوظ. ويعتمد مقدار التكرار اللازم لاستمرار الحفظ علىٰ السِّنِّ التي حُفِظ النصُّ فيها، وقد رُوي عن بعضهم أنه قال: «ما حفظتُ وأنا شاب، فكأني أنظر إليه في قرطاس أو ورقة»[2]. وقد ذكر أحد العلماء الذين تحدَّثتُ معهم المثلَ المشهور: «التعلُّم في الصغر كالنقش علىٰ الحجر. والتعلُّم في الكِبَر كالنقش علىٰ البَحر». وقد ورد هذا المثلُ في العديد من مصادر العصور الوسطىٰ[3].

كما أكَّد الذين قابلتهم أنَّ التمرين المكثَّف للذاكرة في شباب المرء قد يسهِّل له حفظَ النصوص الجديدة والمحافظة عليها بعد ذلك في حياته. ولذلك يبدأ التعليم الإسلامي التقليدي بحفظ القرآن في الكتاتيب، فيمكن بعد ذلك الاستفادة من مهارة الحفظ المُكتسَبة من حفظ القرآن في المراحل التالية من التعليم.

والجدير بالذكر أن العلماء المسلمين وهم يؤكِّدون أهمية الحفظ، فإنَّ ذلك لم يمنعهم من الاعتماد علىٰ النصوص المكتوبة أيضًا[4]، وقد يكون هذا مفاجئًا بسبب الفرض الغربي الشائع أنَّ الذاكرة والكتابة بديلان متقابلان. ولكن في المجتمعات الإسلامية في حقبة ما قبل العصر الحديث، كانت الكتابة والذاكرة تستعملان معًا كالجزأين في عملية واحدة[5]. وفي

---

(١) "Makdisi 1981: 128".

(٢) "Ibn ’Abd al-Barr 2006: 95".

(٣) انظر:

"Ibn ’Abd al-Barr 2006: 94".

وانظر أيضًا:

"Ibn ’Abd al-Barr 95; Ibn al-Ḥājj 2008, 1:j.2 296".

(٤) انظر:

"Makdisi 1981: 104-105".

(٥) انظر الفصل الأول من

"Schoeler 2006".

ولا سيما ص٤١.

حين كان العلماء يسعون إلىٰ تعهُّد النصوص المحفوظة، فقد كانوا يقابلون النصَّ المحفوظ دائمًا مع أصله المكتوب؛ وكان ذلك لمنعِ تسلُّل الأخطاء إليه[1]. ولكن مع الإقرار بقيمة الكتابة، فقد كان دورها الصحيح هو مساعدة الذاكرة، فلا يمكن أن تكون بديلًا للنصِّ المحفوظ. ولذلك فإنَّ تعلُّم النصِّ المعيَّن كان يستلزم ضرورة أخذه عن الشيخ الذي حفظه، بدلًا من مجرَّد أخذه من صفحات الكتاب.

في مصر في القرن الثامن عشر، كان الطلاب يبدؤون دراساتهم العليا في الأزهر عند سنِّ البلوغ. وقبل ذلك كانوا يتمُّون حفظ القرآن في سنِّ التاسعة إلىٰ الثالثة عشرة[2]. وقد يكون بعضهم قد حفظ بعضَ الكتب الأخرىٰ أيضًا[3].

وفي الوقت الحاضر، تُعَدُّ الدرجات العالية من الحفظ نادرةً في مصر، حتىٰ بين العلماء الذين يميلون إلىٰ التوجُّه التقليدي، فقد تراجع الحفظ بسبب تحديث الإصلاحات التعليمية، وأصبح الطلاب الآن في مصر في كليات الأزهر الدينية يجاهدون من أجل حفظ القرآن نفسه بأكمله. وقبل تسجيلهم في الجامعة، فإنَّ الوقت الذي يقضونه في المعاهد الأزهرية يمكِّنهم عادةً من الإلمام بمعظم القرآن أو كله، بدرجة متدنية من الحفظ. وخلال سنوات الدراسة الجامعية الأربع، يحفظ الطلاب المصريون تدريجيًّا القرآن بأكمله بدرجة أعلىٰ من الحفظ، ويجري التحقُّق من ذلك باستمرار في اختباراتٍ دوريَّة. أما الطلاب الأجانب في الأزهر، فيخضعون لمعيارٍ أدنىٰ من ذلك بكثيرٍ. ومع اختلاف ذلك المعيار باختلاف الجنسيات، فالأغلب أن درجة الليسانس لا تتطلَّب سوىٰ حفظ أربعة أجزاء فقط من

---

(١) وبهذا الاعتبار، كان «الحفظ» في المجتمعات الإسلامية مختلفًا اختلافًا جذريًّا عن الثقافات الأخرىٰ، انظر مثلًا:

"Ong 1982: 57-67".

(٢) انظر مثلًا:

"Naṣr 2009: 140; Sedgwick 2009: 2".

(٣) "Heyworth-Dunne 1939: 36".

القرآن، وتتطلَّب درجة الماجستير ستة أجزاء فقط. أما في دار العلوم، فلا يُلزَم المصريون ولا الأجانب بحفظ القرآن بأكمله، وللحصول علىٰ درجة الماجستير من قسم الشريعة لا يلزم إلَّا حفظ خمسة أجزاء فقط، وللحصول علىٰ درجة الدكتوراه يلزم حفظ عشرة أجزاء فقط.

إن معظم الطلاب في الأزهر الآنَ لا يحفظون أيَّ كتابٍ سوىٰ القرآنِ وعددٍ صغيرٍ جدًّا من الأحاديث، لكنَّ أقليةً من أصحاب التوجُّه التقليدي -وأكثرهم من الأجانب- يخصِّصون المزيد من الطاقة للحفظ. ولكن حتىٰ هؤلاء، فلا يحفظون حفظًا مُحكمًا إلَّا كتبًا قليلةً سوىٰ القرآن (الذي يبلغ عدد صفحاته نحو ستمائة صفحة)، وهذه الكتب التي يحفظونها تكون أقصر عادةً من القرآن. وقد أتيحت لي الفرصة عدَّة مراتٍ أن أختبر حفظ بعض هؤلاء العلماء شخصيًّا، وكان أطولُ كتاب يحفظونه أطولَ من القرآن، لكنه كان أقلَّ من ألف صفحة. وأخبرني بعض من تحدَّثتُ إليهم أنه يعرف مَنْ يحفظ كتبًا أطول من ذلك بكثير، حتىٰ وإن كان هذا أمرًا شديد الندرة بإقرار الجميع.

٤- السَّنَد والإجازة

في التعليم التقليدي، لا يستحقُّ الشيخ تدريس الكتاب إلَّا بعد أن يتلقَّاه عن شيخٍ آخر. وكما أشرنا سابقًا، فإنَّ نقل الكتب يدور حول فكرة السَّنَد، فيجب أن تُنقَل جميع الكتب بإسنادٍ متصلٍ. وفي القرآن والحديث، يجب أن يتصل السَّنَدُ دائمًا إلىٰ النبي ﷺ. أما في الكتب الأخرىٰ، فيجب أن يتصل السَّنَد إلىٰ مؤلِّفه، فالكتاب الذي ألَّفه الإمام الشافعي لا بدَّ أن يكون له إسناد متصل إلىٰ الشافعي نفسه. ولكن باعتبارٍ معيَّن، فإن الإسناد حتىٰ في تلك الكتب يُعَدُّ متصلًا إلىٰ النبي ﷺ في النهاية، فالشافعي -في نظر العلماء المسلمين- اكتسب علمَهُ بإسنادٍ متصلٍ يبدأ من النبي ﷺ[1].

---

(١) وبناءً علىٰ ذلك، يقدِّم المؤلفون المسلمون أسانيدَ متصلةً تربط بين المعرفةِ الفقهية للفقهاء المتأخرين والنبيِّ ﷺ مباشرةً. انظر علىٰ سبيل المثال:

"al-Kawtharī 2004: 67-68".

ولـمَّا كان كتابه نتاجًا لذلك العلم، فيمكن أن يُقال: إنَّ له إسنادًا غير مباشرٍ يربطه بالنبي ﷺ.

في التعليم التقليدي، يجب أولًا علىٰ مَنْ يرغب في أخذ الكتاب عن الشيخ -بأن يضيف اسمه إلىٰ سند الكتاب- أن يحصل علىٰ «إذن» شيخه أو «إجازته». وهذا الإذن أو الإجازة قد تكون لفظية، أو مكتوبة؛ لتكون دليلًا علىٰ حصول هذا الشخص علىٰ الكتاب بصورةٍ مشروعة. وليس للإجازة صورة موحَّدة، ومع ذلك فبعض العناصر شائعة في الإجازات. فالإجازات المكتوبة مثلًا غالبًا ما تحمل توقيعَ الشيخ أو ختمه، وكثيرًا ما يُذكَر فيها أسماء كل راوٍ في إسناد الشيخ الذي سيؤخذ الكتاب عنه، والإجازات المعاصرة للكتب القديمة للغاية قد تحتوي علىٰ سَنَدٍ فيه أكثر من عشرين اسمًا.

٥- ثلاثة طرق للنقل

كيف يقرِّر الشيخ إذا كان سيجيز طالبه بالكتاب المعيَّن؟ لدينا في التعليم الإسلامي التقليدي ثلاثة طرق أو احتمالات، وسوف ننظر في كلٍّ منها:

الاحتمال الأول وهو أفضلها: ألَّا تكون الإجازة إلَّا بعد **«السَّمَاع»**، وهو أن يقرأ الشيخ الكتاب علىٰ طلابه، كلمة بكلمة. والسماع هو أنموذج المشافهة أو «الأخذ من أفواه المشايخ».

وقد يقرأ الشيخ نصَّ الكتاب من ذاكرته أو من كتابه. وفي حين أنه قيل لي: إن بعض الشيوخ المعاصرين يقرؤون من حفظهم(١)، فلم أرَ ذلك بنفسي قطُّ، وكل مَنْ رأيتهم كانوا يقرؤون من الكتب. ونظريًّا، فحتىٰ القراءة من الكتاب ما زالت تعتمد علىٰ الذاكرة، فيُفترض أن يراجع الشيخ النصَّ المكتوب علىٰ حفظه ليتحقَّق من دقَّته. وكان ذلك الأمر مهمًّا بالفعل

(١) "Makdisi 1981: 100".

في الأزمنة القديمة، حيث كانت جميع النصوص مخطوطاتٍ تُكتَب يدويًا، فكانت الذاكرة وسيلةً مهمَّةً لمنع الأخطاء. ولكن في الوقت الحاضر لا يقرأ الشيخ إلَّا من النسخة المطبوعة؛ ولذلك فلا يهتمون كثيرًا بالمشكلات من هذا النوع.

وقد تكون الإجازة أيضًا بعد «**القراءة**»[1]. وتختلف القراءة عن السماع في أنَّ التلميذ هو الذي يقرأ النصَّ أو الكتاب، وقد يقرؤه من حفظه أو من نسخة مكتوبة أيضًا. وفي كلتا الحالتين، يكون ذلك في حضور الشيخ، فيتحقَّق من صحَّة القراءة ويصحِّح أي أخطاء فيها. وعادةً لا تكون جلسة القراءة مقتصرةً علىٰ الشيخ والطالب الذي يقرأ النصَّ فقط، بل يحضرها الطلاب الآخرون ليستمعوا إلىٰ القراءة، التي تُعَدُّ هنا بديلًا للسماع. وعلىٰ الرغم من أن السماع يُعَدُّ في الجملة أعلىٰ من القراءة، فليس الفارق بينهما كبيرًا، وكثير من العلماء يرون أنهما متكافئان[2].

والحاجةُ إلىٰ قراءة النصوص بصوتٍ مرتفعٍ -كما في ممارستي السماع والقراءة- ترتبط -دون اختزالٍ- بالسمات المميِّزة للكتابة العربية[3]. فالنصُّ العربيُّ يُمكن كتابته دون حركات التشكيل (وهذا هو الغالب)، فلا تُكتَب سوىٰ الحروف الصامتة، أما الحركات التي تربط بينها فتُترَك للقارئ. فمثلًا: تُكتب «كَتَبَ» و«كُتِبَ» و«كُتُبٌ» جميعًا علىٰ هذه الصورة: «كتب». ولا بدَّ من استعمال القرائن السياقية لتحديد أيٍّ من هذه الكلمات كان يريده المؤلف، ومن ثَمَّ تتحدَّد كيفية التلفُّظ بالنصِّ. وأحيانًا تكون القرائن غير واضحة، مما يؤدي إلىٰ الشكِّ في المعنىٰ السليم والتلاوة الصحيحة للنصِّ، فالقراءة الشفهية تزيل هذا الشكَّ بالنطق الواضح للحركات السليمة.

فالسماع والقراءة يضمنان أن يكون لدىٰ الطالب نسخةٌ موثوقةٌ من الكتاب الذي يدرسه. وإذا لم يكن الكتاب لدىٰ الطالب، فقد يكتبه كلمةً

---

(١) أو «العرض».

(٢) "Schoeler 2006: 30 and Ibn 'Abd al-Barr 2006: 413-417".

(٣) "Messick 1993: 26 and Schoeler 2006: 59".

كلمةً وهو يسمعه في الدرس، فينشئ بذلك نسختَهُ الخاصَّة. وفي عصر المخطوطات، عندما كانت الكتب المطبوعة الرخيصة غير متوفرةٍ أو غير موجودة، كانت كتابة النصوص بهذه الطريقة مكوِّنًا مهمًّا في حياة الطلاب. وحتىٰ إذا كان الطالب لديه بالفعل نسخة مكتوبة من النصِّ، فإنَّ مقابلته كلمة بكلمة في حضور الشيخ تُعَدُّ فرصةً لتوثيق محتواه. وقد يعمينا الاستخدام المعاصر للنسخ الموحَّدة المطبوعة عن أهمية هذه المشكلة في الماضي، فنحن الآن نكتفي بالبحث عن الختم المطبوع لدار النشر الموثوقة؛ كي نطمئنَّ إلىٰ صحَّة النسخة. ومن أجل استيعاب حجم تلك المشكلة عند العلماء في الأزمنة القديمة، فمن المفيد أن نقارن موقفهم بما قد نشعر به من قلقٍ عند الاستشهاد بمادةٍ نصيَّةٍ من إحدىٰ صفحات الإنترنت العشوائية، ولا شكَّ أن هذا القلق لن يكون أقلَّ من قلقنا ذلك، إذا كنَّا سنعتمد علىٰ هذه المواد العشوائية في شؤوننا الدينية.

والطريق الثالث لنقل الكتب والنصوص يُعرَف باسم «**المناولة**»[1]. وخلافًا للسماع والقراءة، فالمناولة لا تُعَدُّ -بالمعنىٰ المباشر- أخذًا للعلم من أفواه المشايخ. ففي المناولة، يجيز الشيخ طالبَهُ بالكتاب دون اشتراطٍ للسماع أو القراءة، ويكون علىٰ الطالب أن يقرأ النصَّ وحده[2]. ولن يسمح الشيخ بالمناولة إلَّا إذا تأكَّد عنده أنَّ الطالب يمكنه الوصول إلىٰ نسخةٍ صحيحةٍ من النصِّ دون شكٍّ. ونظريًّا، يجب أن يعلم الشيخ أيضًا أنَّ التعليم السابق للطالب يؤهله لفهم النصِّ وحده. فيقول ابن عبد البر عن المناولة إنها جائزة: «إذا كان الشيء الذي أُجيز معيَّنًا أو معلومًا محفوظًا مضبوطًا، وكان الذي تناوله عالمًا بطرق هذا الشأن»[3]. والمفترض هنا أن الطريقة الوحيدة كي يصل الطالب إلىٰ هذه الرتبة هي أن يكون قد تعلَّم كتبًا ونصوصًا أخرىٰ بالسماع أو القراءة. وبعبارة أخرىٰ، لا يُفترض أن تنفرد

(١) في مصر، يطلقون علىٰ «المناولة» كلمة «الإجازة». فبدلًا من أن يقال: «أخذتُ هذا الكتاب مناولةً»، يقال: «أخذتُ هذا الكتاب بالإجازة».

(٢) "Ibn 'Abd al-Barr 2006: 417-420".

(٣) "Ibn 'Abd al-Barr 2006: 419-420".

المناولة أو تجزئ وحدها فقط، بل لا تجوز إلَّا إذا كانت مكمِّلةً للسماع والقراءة. وعلىٰ الرغم من الاتفاق العامِّ علىٰ أن المناولة أدنىٰ درجة من السماع والقراءة، فهي شائعةٌ للغاية بين العلماء التقليديين اليوم، ويبدو أنها كانت شائعةً أيضًا في مصر قبيل العصر الحديث[١].

وللوهلة الأولىٰ، قد يبدو أن الشيوخ يمنحون الإجازة بالمناولة عشوائيًّا. ففي عملي الميداني، شاهدتُ بعض الشيوخ يجيزون الحشود الضخمة من الطلاب الذين لا يعرفونهم، وكان هؤلاء يُجازون بمئاتٍ من الكتب وليس كتابًا واحدًا، وعادةً ما تكون الإجازة بعد سماعِ متنٍ قصيرٍ أو قراءته علىٰ الشيخ (أو جزء من هذا المتن القصير). وأحيانًا كانت الإجازة تُمنح بعد الفراغ من العبادة الجماعيَّة -كالذكر مثلًا- لبضع ساعات.

وعندما عبَّرتُ عن حيرتي بسبب هذه الممارسات، أخبرني العلماء أن الإجازة بالمناولة قد تعني أمورًا مختلفة جدًّا وفقًا للسياق. فتلك الإجازات الجماعية مثلًا التي شهدتها لم يكن الغرض منها نقل العلم، بل كانت الإجازة هنا للبركة. فالطلاب يتبرَّكون بأن يضيفوا أسماءهم إلىٰ إسنادٍ من العلماء يتصل بالنبي ﷺ، ويعتقدون أن بركة النبي ﷺ تمتدُّ من خلال هذه السلسلة[٢] (وليست فكرة منح الشهادات العلمية لغرضٍ غير علميٍّ أجنبيةً عن الممارسة الغربية، كما هو واضح في منح الدرجات الفخرية مثلًا).

وفي الواقع، ليست المناولة وحدها هي ما يقبل أنواعًا مختلفة، فجميع الإجازات -حتىٰ الإجازات القائمة علىٰ السماع والقراءة- قد تعني أمورًا مختلفة باختلاف الأحوال التي أحاطت بها، كما سنرىٰ قريبًا.

---

(١) اعتمدت في هذه النتائج جزئيًّا علىٰ الإجازات الواردة في المخطوطات التي اطلعت عليها في مكتبة الأزهر، لكن الإجازات المطبوعة تؤيدها أيضًا. انظر مثلًا:
"Khafājī 1987, 2: 104-122; al-Fādānī 2008".

(٢) مما له علاقة بهذا الأمر:
"Ibn Jamā'a 2009: 67".

وفي الوقت الحاضر، قد يتلقىٰ الطلاب الأجزاء المختلفة من الكتاب الواحد بطرقٍ مختلفة، فمن الشائع أن يمرَّ الشيخ علىٰ جزء من الكتاب سماعًا أو قراءةً، ثم يجيز بقيَّتَهُ بالمناولة. وقد يجيز الشيخ كتابًا واحدًا فقط بأكمله بالسماع أو القراءة، ثم يجيز طلابه ببقيَّة الكتب التي لديه بالمناولة. وترجع هذه الممارسات إلىٰ أواخر حقبة ما قبل العصر الحديث، وربما قبل ذلك أيضًا[١].

وإذا حصل العالم علىٰ إجازةٍ في كتابٍ معيَّنٍ أمكنه أن يجيز غيره به، وذلك يسمح بتمديد إسناد الكتاب. وفي حين أن الإجازة العادية تتعلَّق بكتبٍ معيَّنة، فإنَّ بعضهم يمنح إذنًا أو إجازةً عامَّةً لتدريس الفقه أو الإفتاء[٢]. والكلام في هذه الأنواع الأخيرة من الإجازة مسألة خلافية لن نخوض فيها هنا[٣].

ليس لعدد الإجازات التي يجاز بها الشخص حدٌّ أقصىٰ، فكلما زادت الإجازات كان ذلك أفضل. وقد يمرُّ الطلاب بالكتاب نفسِه مع شيوخ مختلفين، فيحصلون علىٰ إجازة منفصلة من كل شيخٍ منهم.

٦- المتون والشروح

رأينا سابقًا أن التعليم الإسلامي التقليدي يهتمُّ بالذاكرة اهتمامًا شديدًا، وأن مهارات الحفظ والذاكرة تُمارَس منذ سِنٍّ مبكِّرة. لكنَّ القدرة علىٰ الحفظ تعتمد علىٰ ما هو أكثر من قدرة العالم علىٰ الحفظ، فهي تعتمد أيضًا علىٰ سمات النصِّ المراد حفظه. وأهم سمتَيْن هما: (١) حجم النصِّ، (٢) وهل هو نصٌّ منظوم أم لا. فكلما كان أقصرَ سهل حفظُه، وكذلك فالنصُّ المنظوم أسهلُ حفظًا من النصِّ المنثور.

---

(١) اعتمدتُ في هذه النتائج جزئيًّا علىٰ الإجازات الواردة في المخطوطات التي اطلعت عليها في مكتبة الأزهر، لكن الإجازات المطبوعة تؤيدها أيضًا. انظر مثلًا:
"Khafājī 1987, 2: 104-122; al-Fādānī 2008".

(٢) "Makdisi 1981: 148-152".

(٣) "Stewart 2004".

بعد القرن الحادي عشر، أصبح التعليم الإسلامي يدور حول نوعٍ من الكتب يُسمَّىٰ «المتون» (أو «المختصرات»)[١] [٢]، ولم يكن الحال في مصر فيما قبل العصر الحديث استثناءً من ذلك[٣]. فقد كانت المتون تُؤلَّف ليسهل حفظها، فلا تكون طويلةً[٤]، وكثيرًا ما تكون منظومةً. والعلماء التقليديون مغرمون بذكر المثل المسجوع القائل: «من حفظ المتون فقد حاز الفنون».

والمراد من المتن أن يكون نصًّا أساسيًّا، فيحتوي علىٰ لمحةٍ عامَّةٍ عن فنٍّ من فنون العلم، فهناك متون في الفقه، والكلام، والنحو، وما إلىٰ ذلك. وفي بعض الأحيان قد يقتصر المتن علىٰ فرعٍ معيَّنٍ من الفن، ففي حين أنَّ بعض المتون توجز الفقه بأكمله، فمن المتون أيضًا ما يقتصر علىٰ الصلاة أو الفرائض (مثل متن الأخضري والرحبية). والمتن يقدِّم للعالم نوعًا من الخريطة الذهنية التي يمكن أن يرجع إليها عندما يتناول موضوعًا معيَّنًا، وتلك الخريطة ذات أهمية كبرىٰ في فنٍّ كالفقه، حيث للشعائر وللمعاملات خطواتٌ متعدِّدة مرتَّبة، وتشترط شروطًا كثيرة. ولم أقابل من العلماء مَنْ يستطيع أن يجيب عن الأسئلة الفقهية المفصلة دون الرجوع إلىٰ الكتب إلَّا مَنْ كانوا يحفظون المتون، والجدير بالذكر هنا هو أن التعليم الإسلامي التقليدي يفترض أن العالم ينبغي أن يكون قادرًا علىٰ الإجابة عن الأسئلة التي توجَّه إليه علىٰ الفور، في المسجد أو غيره. فيتهكَّم الظواهري علىٰ العالم الذي ليس عنده مهارات حفظ المعلومات الكافية، بأنه لا ينبغي

---

(١) مع أن مصطلحي «المختصر» و«المتن» يستخدمان كالمترادفين إلىٰ حدٍّ كبير، وكثيرًا ما يشار إلىٰ الكتاب نفسه بهما معًا، فإن المفهومين مختلفان. وعندما أستخدم كلمة «المتن»، فالذي أقصده تحديدًا هو «المتن المختصر».

(٢) "Hallaq 2009: 138".

وانظر أيضًا:

"Messick 1993: 18".

(٣) "Heyworth-Dunne 1939: 6".

(٤) "Ibn Khaldūn 2010: v.3 1109; Messick 1993: 21".

أن يُسمَّىٰ «عالـمًا»، بل يُسمَّىٰ «عالـم المراجعة»، وينصحه بأن «يسكن المكاتب العمومية ولا يخرج منها، لكي لا ينسلخ منه معنىٰ عالم»[1].

ولتقديم فكرةٍ عن حجم المتون، فسوف أذكر بعض مَنْ قابلتهم في حلقة دراسية معاصرة في جامع الأزهر. كان الشيخ عالـمًا مالكيًّا من أصل جزائري، في العقد الرابع من عمره، وكان آنذاك طالبًا في درجة الماجستير في جامعة الأزهر، وقد درس سابقًا في موريتانيا، وكانت حلقته الدراسية استثناءً من غيرها بالنسبة إلىٰ المجموعة الواسعة والكثيرة من المتون التي يدرِّسها. فمنها (من الأقصر إلىٰ الأطول): السلَّم المنورق في المنطق (نحو عشر صفحات)، وألفية ابن مالك في النحو (نحو خمسين صفحةً)، ومراقي السعود في أصول الفقه (نحو خمسين صفحةً)، وجمع الجوامع في أصول الفقه (نحو مائة صفحة)، ومختصر خليل في الفقه المالكي (نحو ثلاثمائة صفحة). وهذه تقديرات فضفاضة؛ لأنَّ الكتب المطبوعة تختلف كثيرًا في تنسيقها وحجم صفحاتها، لكنها تكفي لبيان فكرةٍ عامَّةٍ عن طول المتون. وفيما عدا مراقي السعود، فجميع المتون المذكورة كانت تُدرَّس في الأزهر في القرن الثامن عشر[2]. وفي حين أنَّ العديد من هذه المتون قد لا تبدو قصيرةً، فيجب ألَّا يغيب عن البال أن كثيرًا من المؤلفات المطوَّلات يبلغ عدد صفحاتها عدَّة آلاف.

تؤدي الرغبة في اختصار المتون إلىٰ حذف أكبر قدرٍ ممكنٍ من الكلام الزائد؛ ولذلك فإنَّ المتن عند الانتهاء منه يكون علىٰ صورة الكتاب العادي، لكنَّ عباراته تكون مختصرةً في سلسلة من الكلمات الأساسية فقط، وبعض هذه الكلمات تكون من المفردات الفنيَّة غير المشروحة، وبعضها يكون اختصارًا يشير إلىٰ أصلٍ أكثر تفصيلًا. يشير ابن خلدون إلىٰ

---

(١) "Al-Ẓawāhirī 1904: 74".

(٢) للاطلاع علىٰ قائمة مفصَّلة بالمتون التي كانت تُدرَّس في الأزهر قبل الإصلاحات، انظر:

"Heyworth-Dunne 1939: 42-65".

أن الوَلَعَ باختصار الألفاظ جعل المتون صعبةَ الفهم[1]، ثم تتضاعف هذه الصعوبة بالتصرُّفات اللغوية غير المألوفة اللازمة لتحويل المتن إلىٰ نَظْم، وقد وصف لي أحد أساتذة الأزهر المتونَ بأنها تتسم «بالإعجاز والإلغاز».

إن هذه البنية الملغزة للمتن تعني أنه بطبيعته في حاجة إلىٰ شرحٍ مرافقٍ له[2]. ولذلك فأحيانًا ما يضع مؤلِّفو المتون شرحًا مرافقًا لمتونهم، ولكن في غالب الحالات يكون الشرح لعالمٍ آخر. وينبغي الخوض في هذه النقطة بمزيدٍ من العمق.

في التعليم التقليدي، عندما يدرِّس المعلِّم كتابًا فإنه لا يقتصر علىٰ محتوياته، بل من الأجزاء الأساسية في عملية التعليم: الشروح والتعليقات. فإذا مرَّ المعلِّم علىٰ النصِّ أو الكتاب، فإنه يعلِّق عليه حسب الحاجة. ففي السماع، عندما يكون الشيخ هو الذي يقرأ الكتاب، فإنه يتوقَّف بعد كل سطر (وأحيانًا بعد كل كلمة) ليشرح ويعلِّق. وفي القراءة، عندما يكون الطالب هو الذي يقرأ، فإن المعلِّم يقاطعه ويتدخَّل في المواضع المناسبة، والطالب يتيح له ذلك بالقراءة البطيئة، ويتوقَّف فورًا إذا تكلَّم الشيخ. وهذا التيار من الملاحظات والتعليقات التي يقدِّمها الشيخ تسهم في البُعْد الشفهي للتعليم النصيِّ، وتعزِّز فكرة أن التعليم السليم ينبغي أن يؤخَذ من أفواه المشايخ.

وللتعليقات علىٰ المتون أنواع مختلفة، فلها ثلاثة مستويات: فإذا علَّق الشيخ علىٰ المتن مباشرةً، فإن هذا «التعليق من المستوىٰ الأول» يُسمَّىٰ **«الشرح»**. وهدف الشرح هو «فكُّ» المتن، واستعادة وضوح النصِّ المفقود في نسخته المضغوطة المحفوظة[3]، فيُشرَح كل سطرٍ من المتن شرحًا منهجيًّا. وربما يقتصر الشرح علىٰ الحدِّ الأدنىٰ اللازم لفهم الكلمة أو العبارة، لكنه قد يتجاوز ذلك بكثيرٍ أيضًا. وفي كثيرٍ من الأحيان، يكتب

---

(١) "Ibn Khaldūn 2010, 3: 1109".

(٢) "Messick 1993: 33-34".

(٣) "al-Ẓawāhirī 1904: 148-149".

الطلاب شرحَ شيخٍ مشهورٍ لحفظه للأجيال القادمة. وفي هذه الحالة، قد يصبح الشرح هدفًا لمزيدٍ من التعليقات، وتلك «التعليقات من المستوىٰ الثاني» تُسمَّىٰ «**الحواشي**»، وهي تركِّز عادةً علىٰ أجزاء بعينها من الشرح التي تتطلَّب شرحًا إضافيًّا. وبعد ذلك، فهذا المستوىٰ الثاني قد يصبح أيضًا هدفًا لمزيدٍ من التعليقات، وهذا «التعليق من المستوىٰ الثالث» يُسمَّىٰ «**التقرير**»، ويركِّز -كالمستوىٰ الثاني- علىٰ الأجزاء التي تحتاج إلىٰ شرحٍ إضافيٍّ. وكثيرٌ من الأعمال التي كُتِبت ووصلتنا من أواخر حقبة ما قبل العصر الحديث في مصر كانت علىٰ هذه الصورة[١]، فكانت نتاجًا مباشرًا للممارسة التعليمية التي تتميَّز بالأخذِ من أفواه المشايخ.

في حقبة ما قبل العصر الحديث كانت المتون تُحفظ بإتقان، وهذه الممارسة مستمرة حتىٰ يومنا هذا في بعض مناطق العالم الإسلامي. ولكن في الجملة، يكون الحفظ أقلَّ درجةً وإتقانًا في الشروح والحواشي، ولكن أخبرني بعض العلماء الذين تحدَّثتُ إليهم أنَّ هذا يختلف باختلاف الأماكن، فيُدَّعىٰ أنه في بعض المناطق خارج مصر -مثل اليمن وموريتانيا- يحفظ الناس الشروح من المستوىٰ الأول، وحتىٰ الحواشي من المستوىٰ الثاني، بدرجةٍ عاليةٍ من الحفظ. ولم أتمكَّن من التحقُّق من هذه الادعاءات[٢]. لكن علىٰ أي حال، فإنَّ الحفظ من هذا النوع ليس له دور مهمٌّ بين العلماء المصريين المعاصرين.

يلاحظ ميسيك أنه في السنوات الأولىٰ من التعليم الإسلامي يكون التركيز الأكبر منصبًّا علىٰ التحفيظ، ويكون الاعتماد الأكبر علىٰ تعليمات المعلِّمين. ومع ترقي الطالب يصبح كل هذا أقلَّ أهميةً. وينعكس هذا النمط الكُليُّ في نوع الكتب التي تُدرس في كل مرحلةٍ من مراحل التعلُّم[٣]. فالطالب يبدأ بحفظ المتون، وهو يبدأ بالمتون الأساسية،

---

(١) "Heyworth-Dunne 1939: 66".

(٢) للاطلاع علىٰ مزيدٍ حول مسألة حفظ الشروح والحواشي، انظر:
"Messick 1993: 87-88".

(٣) "Messick 1993: 84-92".

ويتدرَّج إلىٰ المتون الأطول والأكثر تفصيلًا. وكلما ازداد الطالب علمًا قلَّ الوقت الذي يصرفه في المتون التي تستغرق وقتًا أطول لحفظها، فيبدأ في توجيه جهوده نحو الشروح وأنواع الكتب الأخرىٰ التي لا تستلزم حفظًا تقريبًا. ويدخل في هذا التواريخ، والأعمال الأدبية، وكتب الأقوال الفقهية والفتاوىٰ، والمعاجم، وما إلىٰ ذلك. وهذه الكتب كغيرها يجب أن تؤخذ بالإسناد والإجازة، لكن المنتهين في التعلُّم يمكن لهم أن يأخذوها بالمناولة (ربما بصورةٍ جماعيَّة)، وهو ما يتيح للطالب أن يوسِّع قراءته، وأن يكون ذلك بالسرعة التي يريدها. والطالب المنتهي سيظل راغبًا في اكتساب العلم عن طريق السماع والقراءة، لكن المناولة سوف تزداد عنده أهميةً.

من السمات المميزة في المشافهة البطءُ الشديد -بمعايير العصر الحالي- في دراسة الكتب، وهذا البطء له عدة أسباب؛ **أولًا**: أنه يجب علىٰ الطلاب أن يمضوا وقتًا طويلًا في حفظ الكتب التي سيدرسونها. **وثانيًا**: أن الطالب عندما يتعلُّم الكتاب فإنه لا يكتفي به، بل يجب عليه أن يتابع شرحَ شيخه أيضًا، وكثيرًا ما يكون الشرح أطولَ من الكتاب نفسِه بعدَّة أضعاف. **وثالثًا**: أنه في حالتي السماع والقراءة، يكون الطالب مقيَّدًا بالمقدار الذي يتناوله المعلِّم في الدرس، فلا يوكل إلىٰ الطالب قراءة أجزاء من النصِّ وحده في بيته، و«الواجب» الوحيد الذي يُكلَّف الطالب به هو حفظُ الأجزاء التي قرأها المعلِّم ومحاولة فهمها.

من الصعب أن نقدِّر بدقَّة الوقتَ اللازم لشرح الكتب في مصر في أواخر حقبة ما قبل العصر الحديث. والمفترض أن هذا كان يختلف باختلاف كل معلِّم وأسلوبه في التربية، لا باختلاف الكتب فحسب. وفي حين أنَّ مَنْ يدرِّسون في الوقت الحاضر باستخدام الأساليب التقليدية قد لا يكونون كأسلافهم من حيث السرعة، فإنَّ ممارستهم تقدِّم بيانًا مفيدًا لبطء تلك الأساليب في الانتهاء من تدريس الكتب.

إن جميع الدروس التي حضرتُها كانت تتناول المتون أو الشروح، وكانت تستمر عادةً لساعة أو ساعتَيْن. وفي حالة المتون، لم يكن المعلِّم

يتجاوز أكثر من صفحةٍ واحدةٍ في المجلس الواحد، وكان أحيانًا لا يتجاوز السطرين. وفي حالة الشروح، فأقصىٰ ما شهدته كان ست صفحات، وكان القدر المعتاد أقربَ إلىٰ صفحتَيْن، ولكن أحيانًا لم يكن المعلِّم يتجاوز جملةً واحدةً. وفي كلية الشريعة في الأزهر، وفي الفصول التي حضرتها وكان التدريس فيها بالأساليب التقليدية، كان المعلِّمون لا يتجاوزون ما بين خمس عشرة إلىٰ ثلاثين صفحةً في الفصل الدراسي.

وعند الذين ما زالوا يستخدمون الأساليب التقليدية، يستغرق الانتهاء من كتابٍ متوسط الطول ما بين سنتَيْن وثلاث سنوات. أما الأعمال ذات المجلدات المتعدِّدة، فقد تستغرق ما بين خمس وثماني سنوات. وقد أشار محمَّد عبده -في حديثه عن الأزهر في نهاية القرن التاسع عشر- أنَّ الشرح المطوَّل كان يستغرق ثماني سنواتٍ لإكماله[1]. ومن الواضح أنه كلما طال الزمن اللازم لدراسة كتابٍ معيَّن قلَّ الوقتُ المتاح لغيره من الكتب؛ ولذلك ففي التعليم التقليدي لا يهتمون بتوسيع نطاق القراءة، بل يكون الاهتمام بإتقان عددٍ محدودٍ من المواد[2].

٧- المشافهة والصُّحبة

تتيح المشافهة عددًا من الميزات التعليمية التي لا تتيسَّر لمن يشترون الكتب ويقرؤونها بأنفسهم، وقد أبرزت الدراسات الحديثة فوائدَ وجود المعلِّم الذي يشرح ويجيب عن الأسئلة[3]. ومن الجوانب التي لم تحظَ بالاهتمام الكافي: العلاقة بين المشافهة والصُّحبة.

في أثناء عملي الميداني، سألتُ كثيرًا من العلماء عن السبب الذي يجعلهم يعتقدون أن المشافهة شديدةُ الأهمية. وكانت إجاباتهم ترجع مرارًا

(١) "Abduh 2006, 3: 152".

وللاطلاع علىٰ ملاحظاتٍ متعلِّقة بذلك، انظر:

"al-Ẓawāhirī 1904: 151".

(٢) "Green 2010: 245".

(٣) "Mitchell 1991; Messick 1993; Schoeler 2006".

وتكرارًا إلىٰ صلة المشافهة بحضور الشيخ بنفسه، فوجود الشيخ لا يتيح له أن يقدِّم شرحه فحسب، بل يتيح أيضًا نقلَ العلم عن طريق الصُّحبة.

تذكَّر أنَّ الصُّحبة فيها مشاهدةٌ واقتداءٌ بممارسة الشيخ لأحكام الشريعة لفترة طويلة، فالمشافهة تولِّد الظروف المواتية لهذا النوع من العلاقات. والالتزام بسماع الكتاب من الشيخ يستلزم أن يكون ذلك في حضور الشيخ، مما يتيح مشاهدته مباشرةً. كما أنَّ الطالب عندما يكون في حضرة الشيخ، فيمكن للشيخ أن يستعمل معه التأديب/العقوبة؛ لضمان أن الطالب يقتدي اقتداءً صحيحًا بممارسته لأحكام الشريعة. وأخيرًا، فلطول الزمن اللازم لدراسة الكتاب، يجب أن يظلَّ الطالب مرافقًا للشيخ لفترة طويلة؛ ولذلك يجب علىٰ الطالب أن يشاهد ممارسة شيخه لأحكام الشريعة وأن يقتدي بها في تلك الفترة الطويلة. وخلافًا لذلك كلِّه، لا تستلزم القراءة المستقلَّة أن تكون في حضرة الشيخ ولا وجوده البتَّة؛ فلذلك لا تتضمَّن مشاهدةً ولا اقتداءً بممارسة الشيخ لأحكام الشريعة لفترة طويلة. وبهذا الاعتبار، تُعَدُّ القراءة المستقلَّة نقيضًا للصُّحبة.

دائمًا ما تربط كتب آداب طلب العلم القديمة بين المشافهةِ والصُّحبة، وتقابل بينهما وبين القراءة المستقلَّة. فيوصي ابن جماعة -مثلًا- الطلاب باختيار الشيخ «مِمَّن له مع مَنْ يوثَق به من مشايخ عصره كثرةُ بحثٍ وطولُ اجتماع، لا مِمَّن أخذ عن بطون الأوراق ولم يُعرَف بصحبة المشايخ الحُذَّاق»[1]. فتأمَّل كيف يقابل ابن جماعة بين الشيخِ الذي عُرِف بصحبة المشايخ ومَنْ أخذ علمَهُ من الكتب.

ويمكن الوقوف علىٰ أمثلةٍ أخرىٰ في كتب آداب الطلب المعاصرة، فأحد الكتب المؤلَّفة لنقد القراءة المستقلَّة خصوصًا يحتوي علىٰ فصلٍ بعنوان: «**الحثُّ علىٰ أخذ العلم من أفواه العلماء**»، وفي الفصل نقول عن اثنين من علماء السلف، كل منهما أوصىٰ الطلاب باكتساب الأخلاق

(١) "Ibn Jamāʿa 2006: 90".

والآداب عن طريق الصُّحبة. فالأول يقول: «الحكايات عن العلماء ومحاسنهم أحبُّ إليَّ من كثيرٍ من الفقه؛ لأنها آداب القوم وأخلاقهم»، والثاني يقول: «يا بني، اصحبِ الفقهاء والعلماء، وتعلَّم منهم، وخُذ من أدبهم، فإنَّ ذلك أحبُّ إليَّ من كثيرٍ من الحديث»[1].

ويقول مؤلِّف أحد كتب آداب الطلب المعاصرة: «بعض الطلاب يظن أنه بقراءته للكتب يصبح عالمًا، ويستغني عن الدراسة علىٰ العلماء والأخذ عنهم، وهذا خطأ فادح»[2]. ويستدلُّ علىٰ كلامه ببيتَيْن منسوبَيْن للإمام الشافعي[3] [والإمالة من عندي]:

أخي لن تنال العلمَ إلَّا بستة ... سَأُنبيكَ عن تفصيلها ببيان
ذكاءٌ وحرصٌ واجتهادٌ وبُلغَةٌ ... وصحبة أستاذٍ وطول زمان

يوضِّح العالم الأزهري البارز عبد الفتاح أبو غدة (ت: ١٩٩٧م) أن أخذَ العلم من الكتب بدلًا من نقله شفهيًّا يعني «حرمان كسب القدوة الحسنة الصالحة، بالمشامَّة والمجالسة والمذاكرة والمشاهدة، التي تجسِّم الفضائل، وتغرس التأسي بها وتحببه»، ثم يستشهد أبو غدة بالآية القرآنية: ﴿لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ ٱللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ﴾[4].

في الفقرة السابقة، يصف أبو غدة التعلُّم بكلماتٍ ذات دلالة حسيَّة، ويصرِّح بحقيقة أنَّ المعلِّم «يجسِّم» الفضائل حرفيًّا، فالتواصل الجسدي مع المعلِّم ينقل مجموعةً ثريَّةً من المعلومات الحسيَّة التي تتيح التعلُّم عن طريق سمة «الاقتداء» التي تميِّز الصُّحبة. أما التمثيلات النصيَّة المجرَّدة فلا تقدِّم شيئًا من هذا القبيل، والكتب -خِلافًا للمثال الحيِّ- لا يمكن الاقتداء بها. وأبو غدة يشير إلىٰ أنَّ المعلِّم سيكون بمثابة البديل عن وجود النبي ﷺ،

---

(١) "Al-Ghurbānī 1999: 33".

(٢) "Karzūn 2008: 74".

(٣) "Karzūn 2008: 75".

(٤) "Abū Ghudda 1992: 146".

ويلمح إلىٰ التكافؤ بين المعلِّم والنبيِّ ﷺ بإيراده للآية القرآنية التي توصي بالاقتداء بالنبي ﷺ، مع أنه كان يتحدَّث عن الاقتداء بالمشايخ المتأخرين.

في بداية بحثي، لم أكن علىٰ درايةٍ بأي صلةٍ بين الإرشاد الشفهي ونقلِ الآداب والأخلاق عن طريق الصُّحبة. لكنَّني انتبهتُ إلىٰ تلك الصلة بسبب حدثٍ معيَّن، سأنقله مما كتبته في مذكراتي الميدانية:

«كان ذلك يوم الثلاثاء في كلية الشريعة في الأزهر، وكنت أدرس مع مجموعةٍ من طلاب الماجستير المتخصِّصين في أصول الفقه. كثير منهم كان يعيش في الريف، ولا يزورون القاهرة إلَّا لحضور الدروس، وقد قدَّم هؤلاء التماسًا إلىٰ أساتذتهم، من أجل تقليل عدد أيام مجيئهم إلىٰ المدينة إلىٰ الحدِّ الأدنىٰ. ولذلك جُعِلت الدروس الستة (أو نحوها) المُقرَّرة عليهم في الفصل الدراسي في يومين فقط في الأسبوع. وكانت هذه الدروس تضمُّ: (١) القواعد الفقهية، (٢) وتاريخ تطور الفقه الإسلامي، (٣) وأصول الفقه عند الحنفية، (٤) وأصول الفقه عند غير الحنفية، (٥) ومقاصد الشريعة. وكان لديهم أيضًا درس إلزاميٌّ للغة أوروبية. وكان الدرس الأسبوعي يستغرق أقلَّ من ساعتَيْن بقليل، لكن اليومين اللذين حُشِرت فيهما الدروس كانا أشبه بسباق الماراثون، فلدينا اليوم أربعة دروس، من بينها درس أصول الفقه عند الحنفية.

في الساعة ١١:٠٠ صباحًا، عُقِد درس أصول الفقه عند الحنفية في أحد فصول الطابق الرابع في مبنىٰ كلية الشريعة. كانت نوافذ الغرفة مُتَّسِخةً بالغبار وفي حالة سيئة، لكنها تُرِكت مفتوحةً لعدم وجود مكيف للهواء، وقد جعل هذا ضوضاء الطريق المزدحم مسموعةً. وقد دُهِنت جدران الغرفة بدرجاتٍ من لون أبيض فيه زرقة، وكان أسفل الجدران متسخًا بالتراب، وأما الأرضية فقد كانت من بلاط رماديٍّ وأبيض.

كان الأثاث الخشبي القديم يشغل أكثر مساحة الغرفة، وقد تناثر عليه قطرات من طلاء أبيض عن طريق الخطأ، وكان في الجزء الخلفي من

الغرفة العديد من الخزائن ورفوف الكتب، وفي منتصف الغرفة مجموعة من المقاعد الخشبية القديمة البُنيَّة، ومما يشير إلىٰ كونها عتيقةً ذلك الثقب الصغير في موضع الطاولة منها، الذي كان يُستخدم كالمحبرة، وقد ثُبِّتت هذه الطاولة في الكرسي من أسفل، مع ترك الجوانب مفتوحةً دون عائق.

كان تصميم المقاعد يسمح بوضعها متراصةً في صفوفٍ متصلة، بحيث يكون الصفُّ علىٰ هيئة مقعد طويل متصل وأمامه طاولة عريضة متصلة أيضًا. ويوضَع الصفُّ الواحد منها أمام الصفّ الذي يقع خلفه وخلف الصفّ الذي يقع أمامه، بلا مسافةٍ بينها، وهو ما كان يجعل التحرُّك بين الصفوف صعبًا إلىٰ حدٍّ ما. ولكي يملأ الطلاب الصفوف، كان عليهم أن يجلسوا جزئيًّا ثم يتزحزحوا عبر المقعد الطويل الذي تشكَّل من المقاعد المتراصة، وكان هذا يؤدي إلىٰ ضوضاء عالية بسبب الاحتكاك بين الخشب وأرض الغرفة.

وكان في مقدِّمة الغرفة طاولة خشبية كبيرة، خضراء باهتة، يجلس الأستاذ خلفها، وخلف كرسيه سبورة ضخمة معلَّقة علىٰ الحائط. وكان أمام طاولته خمسة صفوفٍ من مقاعد الطلاب، وكل صفٍّ منها يتكوَّن من نحو عشرة مقاعد متراصة، وكان الصفُّ الأول ملاصقًا للطاولة، وكانت الصفوف الأصغر علىٰ جانبي الطاولات من اليمين والشمال. وكان عدد الطلاب في الغرفة قريبًا من الثلاثين؛ وهو ما يكفي لملء نصف المقاعد المتاحة فقط. وكانوا يجلسون في الصفوف الأمامية، تاركين الصفوف الخلفية من الغرفة خاليةً.

كان الأستاذ في العقد السابع من عمره، وكان معروفًا بكونه «موضة» قديمة، وبصرامته فيما يتعلَّق بسلوك الطلاب. وكان يشرح في درسه كتابًا حنفيًّا مشهورًا لصدر الشريعة، سطرًا بسطر. وفي أثناء شرحه كان يأمر الطلاب بالانتباه التام، فكان يجب علىٰ الطلاب أن ينظروا إليه وأن ينصتوا إلىٰ كلماته، فقد كان يتوقَّف فجأةً في أثناء الدرس، ويختار أحد الطلاب

ويطلب منه أن يعيد الجملة الأخيرة التي قالها، كلمة كلمة. وإذا تردَّد الطالب أو أخطأ في كلمةٍ واحدةٍ كان يجبره علىٰ الوقوف لمدة عشرين دقيقةً.

كان الأستاذ لا يتسامح أبدًا مع أي التفاتٍ إلىٰ الهواتف المحمولة. وفي أحد الأيام، كنتُ أستعدُّ لتدوين الملاحظات حول درس ذلك اليوم، لكنني أخطأت وأخرجت هاتفي المحمول للاطلاع علىٰ التقويم الرقمي لمعرفة التاريخ. فوبَّخني الأستاذ لقلَّة اهتمامي، وقال: إنَّه يجب عليَّ أن أركِّز معه، وإنني بمشاهدته والإنصات إليه سأقتدي بـ «آدابه» وبذلك أتخلَّق بـ «أخلاقه». وعلىٰ الرغم من أنني تعجَّبت مما قاله، لكنني شعرت بأهميته، فبدأت أكتب ما قاله في دفتري. لكنه انتهرني مرةً أخرىٰ قائلًا: «كُفَّ عن الكتابة وانتبه إليَّ. ألا تعلم أنَّ ما أعلِّمك إيَّاه غير موجودٍ في الكتب!»».

كان الأستاذ يسعىٰ بكلماته إلىٰ تنبيهي إلىٰ نوع العلم الذي ينقله، فبدلًا من التركيز علىٰ الكلمات والنصوص، كان يريد مني أن أركِّز أيضًا علىٰ المثال الذي كان يجسِّده.

أودُّ الآن أن أربط بين النقاطِ السابقة والتعليم الإسلامي التقليدي. يفترض المستشرقون عادةً أن دراسة الشريعة -بطبيعتها- تُعَدُّ مسعًى نصيًّا في الأصل. ومن هذا المنظور، فحتىٰ إذا اعتُرِف بأنَّ الصُّحبة ترتبط بعملية النقل النصيِّ، فسوف يُتصوَّر أنها «تلحق» بها بوصفها ظاهرةً ثانويةً. لكنَّ الدافع وراء منح النصوص تلقائيًّا هذه المكانة المتقدِّمة علىٰ غيرها ينبع من الأيديولوجية اللغوية الغربية وتقديسها للكتابة، والمعتقدات من هذا النوع لا يصحُّ إسقاطها علىٰ العلماء المسلمين في حقبة ما قبل العصر الحديث.

كتب مايكل تشامبرلين وهو يصف الحياة التعليمية في دمشق في العصور الوسطىٰ: «عندما كان الشبان يتعلَّمون كتابًا مع شيخ، أو يحضرون محاضرةً له، أو «يخدمونه» في صحبته، فإنَّ موضوع التعليم نفسه -أي الكتب التي درسوها- كان باعتبارٍ ما أمرًا ثانويًّا . . . وعندما كانت بعض الكُتب تُقرأ أكثر من غيرها؛ فذلك لأنَّ هذه هي الكتب التي يحملها

الشيوخ، وهم بدورهم ينقلونها إلىٰ غيرهم». وفي إشارةٍ ضمنيَّةٍ لعمل بورديو عن العادات المكتسبة/الهابيتوس، يؤكِّد تشامبرلين أنَّ محتوىٰ الكتب نفسها ليس هو الأهم، بل «الأهم هو «المنهج» الكامن الذي يسمح للشبان بالجمع بين المعايير الجسدية وإحكام الشعائر وأساليب الأداء . . .»[١]. فتحليل تشامبرلين يشير إلىٰ أن اكتساب الآداب والأخلاق عن طريق الصُّحبة لم يكن مجرَّد نتيجة جانبية ثانوية لنقل الكتب، بل الحقيقة هي أن نقل النصِّ قد اكتسب قدرًا كبيرًا من أهميته لكونه أتاح الفرصةَ لاكتساب الأخلاق عن طريق الصُّحبة؛ ولذا يعدُّ تشامبرلين محتوىٰ النصوص المنقولة أمرًا ثانويًّا فرعيَّ الأهمية. وقد خلُص برايان سلڤرشتاين إلىٰ نتيجةٍ مشابهةٍ في سياق التصوُّف التركي المعاصر[٢].

يشير عمل والتر أونغ إلىٰ أن المنظورات الإسلامية قبل العصر الحديث حول التعليم هي -في الجملة- سمةٌ مميِّزةٌ للمجتمعات التي تنتقل المعرفة فيها شفهيًّا لا بالكتابة. وفي تلك الثقافات، يميل الأفراد إلىٰ التعلُّم «بالمشاهدة والممارسة، مع الحدِّ الأدنىٰ من الشرح اللفظي»[٣]. ويشير أونغ إلىٰ أنَّ الثقافات التي تسود فيها الكتابة -كالغرب الحديث- تُبرِز توجُّهًا مختلفًا، فتضع التركيز علىٰ اكتساب المعلومات عن طريق «الدراسة» المجرَّدة «للحقائق المقرَّرة» (أي الكتابة الصريحة)[٤].

---

(١) "Chamberlain 1994: 151".

(٢) "B. Silverstein 2011: 143-154".

(٣) "Ong 1982: 43".

(٤) "Ong 1982: 8-9".

وللدقَّة، في الفقرة السابقة، لا تعرف الثقافات الشفهية التي أشار إليها أونغ أيَّ علمٍ بالكتابة علىٰ الإطلاق. لكن أونغ يؤكِّد أن الشفهية فيها درجاتٌ مختلفة، وأن «العقلية» المميزة للثقافات الشفهية المحضة قد تظل موجودةً جزئيًّا حتىٰ بعد إدخال الكتابة. انظر: "Ong 1982: 11".

ويشير إلىٰ أن هذا صحيحٌ في حالة المجتمعات العربية الإسلامية. انظر: "Ong 1982: 20, 26".

فالكتب الإسلامية تكون بمنزلة العُقَد التي تربط المتعلِّمين والمعلِّمين بعلاقات الصُّحبة، وتتجلَّىٰ هذه الوظيفة في بنية تلك الكتب. تذكَّر أنَّ بِنية المتون الموجزة والمضغوطة، والمنظومة في كثيرٍ من الأحيان، تعسِّر قراءتها جدًّا علىٰ الطالب بمفرده، بل يحتاج إلىٰ تعليقٍ مستمرٍّ من شيخه، ويستلزم ذلك أن يكون بحضرته. وهذا الحضور هو أساس الصُّحبة، فمن هنا كانت بنية المتون تؤدي إلىٰ فرض الصُّحبة وتعزيزها ومنع القراءة المنفردة؛ ولذلك يصوِّر الشاطبي الكتب بأنها «مغلقة»، وأنَّ «مفاتيحها بأيدي العلماء»، فلا تفيد دون فتحهم[1].

إن الطبيعة المُلغِزة للمتون تؤدي إلىٰ اقتناع الطلاب بفكرةٍ أوسعَ عن صعوبة القراءة الشديدة، بحيث إنه لا يمكن للمرء أن يقوم بها وحده. وعندما تحدَّثتُ مع العلماء أصحاب التوجُّه التقليدي عن القراءة، فوجئتُ بشيوع هذه الفكرة بينهم. ففي حين أن الفرض عندي هو أن الكتب بطبيعتها سهلةٌ، وأن القراءة مهمَّةٌ يسيرة، فقد أصرُّوا أنَّ القراءة صعبةٌ وتستلزم مساعدة الشيخ، واستشهدوا علىٰ ذلك بتجربتهم مع المتون.

إذا صحَّ أن التعليم التقليدي يركِّز أولًا علىٰ الكتب لا علىٰ علاقات الصُّحبة، فقد يتوقَّع المرء من المؤلفين المسلمين أن يصوِّروا العلمَ علىٰ أنه مستودعٌ في الكتب. لكنهم صرَّحوا تمام التصريح بأن العلم في [صدور] الرجال، وأن العلم يُكتسَب بقضاء الأوقات مع الرجال، لا مع الكتب. ويورد أحد الكتب الحديثة المؤلَّفة لنقد القراءة المستقلَّة حديثًا نبويًّا أن النبي ﷺ قال: «**يا أيها الناس خذوا من العلم قبل أن يُرفَع العلم**»، فقيل: يا رسول الله، كيف يُرفَع العلم وهذا القرآن بين أظهرنا؟ فلمَّا سمع النبي ﷺ ذلك غضب وذكر أن اليهود والنصارىٰ بأيديهم المصاحف فلم ينتفعوا بها، وقال مرتَيْن: «ألا وإن ذهاب العلم أن تذهب حَمَلتُه»[2]. وذكر

---

(١) "Al-Shāṭibī 2004: 57".

(٢) "Al-Ghurbānī 1999: 14".

وانظر أيضًا:

"al-Ājurī 1985: 17-19".

الشاطبي فكرةً مماثلةً، حيث أورد حديثًا عن النبي ﷺ أن الله يقبض العلمَ بقبضِ العلماء، فاستدلَّ الشاطبي بذلك علىٰ أنَّ العلم يُنقل عن طريق الرجال، وأنَّه «لا بُدَّ من المعلِّم»(١). واللافت للنظر أن هذه العبارة بعينها وردت في أحد عناوين فصول مقدمة ابن خلدون(٢)، حيث أوضح أن التعلُّم يكون باكتساب المَلَكَات عن طريق الاقتداء(٣).

إن هذه النقاط السابقة قد أوضحها لي جيِّدًا أحد علماء الأزهر المعاصرين -في العقد الرابع من عمره- في مقابلةٍ أجريتها معه. وكان هذا العالم يقسِّم وقتَهُ -إذا لم يكن يدرس من أجل الماجستير- بين التدريسِ في الحلقات الدراسية التقليدية، والعملِ في وظيفة كاتبٍ إداريٍّ في كلية الشريعة. فأوضح أنَّ العلم مستودعٌ في المعلِّمين؛ ولذلك يجب أن يؤخذ بسَنَدٍ صحيح، ويجب أيضًا تجنُّب الذين تعلَّموا من الكتب وليس لديهم سَنَدٌ، وكذلك تجنُّب قراءة الكتب نفسها: «إذا وجدت شيخًا لا سند له فلا تأخذ العلم منه، وعليك أن تهتمَّ بالسَّنَد، فالسَّنَدُ من الدين. والطريقة المثلىٰ للتعليم الأزهري عبَّر عنها القائل: «شرف العلوم يُحصَّل من أربابها، ولا شرف للكتب من دونهم. فالعلم درَّةٌ يتوارثها الأزاهرة، في سلسلةٍ من الثقات الأثبات» ».

والقول بأنَّ العلم مستودعٌ في الرجال لا الكتب يرتبط ارتباطًا وثيقًا بممارسات الحفظ. تذكَّر أن النسخة المعتمدة من النصِّ هي النسخةُ المحفوظة في الذاكرة، فالأسطر المكتوبة ليست إلَّا أداة مُعينة علىٰ الحفظ. فحقيقة أنَّ العلم موجود حقًّا في الرجال فقط، وليس في الكتب، تسوِّغ القول بأنه لا يمكن تحصيله إلَّا عن طريق الرجال، لا من الكتب.

ويجب أن تُفهم فكرة أن النصوص المكتوبة ليست إلَّا أداة مُعينة للذاكرة بمعناها الواسع. فليس الحال أن العلماء المسلمين لا يرجعون إلىٰ

---

(١) "Al-Shatibī 2004: 54".

(٢) «فصلٌ في أن الصنائع لا بُدَّ لها من المعلِّم». (المترجم)

(٣) "Ibn Khaldūn 2010, 2: 856".

النصوص المكتوبة أبدًا إلَّا لمراجعة النصّ الذي حفظوه (كالقرآن أو المتون المختلفة)، بل هم يرجعون إلىٰ النصوص المكتوبة أيضًا لكونها وسيلةً لحفظ الممارسة الصحيحة لأحكام الشريعة (أي السُّنة)، فالممارسة الحيَّة لأحكام الشريعة (أي السُّنة) هي الصورة المعتمدة من العلم؛ لكن هذا العلم يبقىٰ حيًّا ودقيقًا بالرجوع إلىٰ النصوص المكتوبة والاستعانة بها.

٨- القراءة المستقلَّة والبدعة

قرن العلماء التقليديون الذين تحدَّثتُ إليهم بين القراءةِ المستقلَّة وبين البدعة[(١)]. وتشيع بينهم مقولة مفادها أنَّ مَنْ جعل الكتاب شيخَهُ كان شيخه الشيطان. بل بالغ بعض العلماء القدامىٰ فقال: «مَنْ لا شيخ له فلا دين له، ومن لا شيخ له فالشيطان إمامه»[(٢)].

ويحبُّ كبار التقليديين المعاصرين نقلَ إحدىٰ فقرات الشاطبي تأييدًا لأفكارهم[(٣)]، وتلك الفقرة تبيِّن قيمة المشافهة من حيث علاقتها بالصُّحبة، فالشاطبي يوضِّح أنَّ الطالب الذي يريد التحقُّق بالعلم يجب أن:

«. . . يكون مِمَّن رباه الشيوخ في ذلك العلم، لأخذه عنهم، وملازمته لهم، فهو الجدير بأن يتصف بما اتصفوا به من ذلك، وهكذا كان شأن السلف الصالح، فأول ذلك ملازمة الصحابة ﷺ لرسول الله ﷺ . . . وصار مثل ذلك أصلًا لمن بعدهم، فالتزم التابعون في الصحابة سيرتهم مع النبي ﷺ حتىٰ فقهوا، ونالوا ذروة الكمال في العلوم الشرعية، وحسبك من صحَّة هذه القاعدة أنك لا تجد عالـمًا اشتهر في الناس الأخذ عنه إلَّا وله قدوة اشتهر في قرنه بمثل ذلك، وقلما وُجدت فرقة زائغة ولا أحد مخالف

---

(١) من المعلوم أن الكنيسة الكاثوليكية في العصور الوسطىٰ قد تبنَّت أفكارًا مشابهة. انظر:
"Eisenstein 1979: 334".

(٢) نقلًا عن:
"A. Shalabī 1999: 211".

(٣) مررتُ بهذه الفقرة في عددٍ من المواضع، انظر مثلًا:
"Abū Ghudda 1992: 150-153; Al-Ghurbānī 1999: 35-39".

للسُّنة إلَّا وهو مفارق لهذا الوصف، وبهذا الوجه وقع التشنيع علىٰ ابن حزم الظاهري، وأنه لم يلازم الأخذَ عن الشيوخ ولا تأدَّب بآدابهم، وبضد ذلك كان العلماء الراسخون كالأئمَّة الأربعة وأشباههم»[١].

فالأقوال البدعيَّة ومخالفة السُّنة -في نظر الشاطبي- كانت بسبب عدم أخذ العلم بالملازمة والصُّحبة. وهو يقرن بين هذا الانحرافِ والقراءة المستقلَّة؛ ولذلك أشار إلىٰ التشنيع علىٰ ابن حزم، فقد اشتُهر ابن حزم في التراث الإسلامي بأنه تعلَّم بنفسه عن طريق قراءة الكتب[٢].

فالشاطبي يعادي القراءة المستقلَّة؛ لأنها تجعل الناس يظنون أنهم يمكنهم اكتساب العلم بأحكام الشريعة عن طريق الاعتماد علىٰ طريقة التعلُّم من الكتب والنصوص وحدها، وهو لا يقرُّ بأن الكتب وحدها تكفي لنقل ذلك العلم. بل يجب علىٰ مَن أراد اكتساب العلم أن يلجأ أيضًا إلىٰ التعلُّم عن طريق المشاهدة والتعلُّم عن طريق الممارسة، وهاتان الطريقتان متحقِّقتان معًا في الملازمة والصُّحبة. فالأخذ من المشايخ مشافهةً يضمن أنَّ الطالب كلما تلقَّىٰ كتابًا فقد شارك شيخَهُ في علاقة الصُّحبة.

٩- إعادة النظر في الإجازات

عند هذه النقطة، أودُّ أن أرجع مرةً أخرىٰ إلىٰ قضية الإجازات. فقد أشرتُ سابقًا إلىٰ أنه بصرف النظر عن كيفية وقوع الإجازة -بالسماع أو القراءة أو المناولة- فليس لها قيمةٌ ثابتةٌ في نفسها، بل قيمة الإجازة تعتمد علىٰ الأحوال المحيطة باكتسابها، ونحن الآن يمكننا أن ندرك لماذا كان الأمر كذلك.

يضع المعاصرون من العلماء التقليديين أوزانًا شديدة الاختلاف للإجازات المختلفة، فمَنْ أمضىٰ وقتًا طويلًا مع العلماء المعتبرين وتبيَّن أنه

---

(١) "Al-Shāṭibī 2004: 55".

(٢) للمزيد عن هذه المسألة، انظر:

"Melchert 1997: 189-190".

مُتقِنٌ للعلوم الدينية، فحينئذ يكون لإجازاته وزن كبير، وتعظم قيمة الإجازة في حقِّه إذا كان قد حصل عليها في سياق صُحبة وملازمة طويلة لشيخه. وهذه الوقائع السياقية -كالصُّحبة والملازمة- كثيرًا ما تُذكَر صراحةً في الإجازات نفسِها لأهميتها الكبرىٰ. وهذا موجود في الإجازات القديمة وكذلك اليوم(١).

فمَنِ اتصف بالصفات العلمية الدراسية اللازمة، وحصل علىٰ إجازةٍ في كتابٍ ما في سياقٍ ملائم، فقد أصبح بذلك معلِّمًا شرعيًّا لهذا الكتاب؛ ولذلك يأتيه الطلاب ليتعلَّموه منه ويأخذوه عنه بإسناده. لكنَّ الطلاب لا اهتمام لهم بالدراسة مع معلِّم لا يتصف بتلك الصفات، حتىٰ وإن كان لديه إجازاتٌ حصل عليها بالسماع أو القراءة. وبصرف النظر عمَّا إذا كان ذلك المعلِّم يمكنه نقل كلمات الكتاب بأمانة أو لا، فهم لا يرون أنه في رتبةٍ تسمح له بأن يقدِّم تعليقاتٍ أو شرحًا موثوقًا للكتاب، ولا أن يكون قدوةً في علاقة صُحبة وملازمة.

ولو أخذ الطالب العلمَ عن ذلك الشخص فسوف يمثِّل هذا طعنًا في علم الطالب نفسه؛ وذلك لأنَّ العلماء يثبتون رتبتهم من خلال عرضِ إجازاتهم بأسانيدها، فالسَّنَد الذي فيه رجل مجهول لا قيمة له. والحاجة المستمرة إلىٰ الآن -وفي الماضي أيضًا- إلىٰ إثبات أنَّ علم الإنسان قد حصَّله من علماء ثقاتٍ ظلَّت تغذِّي التأليف المستمرَّ لكتب التراجم والسِّير، فهذه الكتب تسجِّل أسماء كل جيلٍ جديدٍ من العلماء، مما يسمح للعلماء أن يثبتوا أن جميع المذكورين في أسانيدهم -من بدايتها إلىٰ نهايتها- كانوا أصحاب سيرة طيِّبة.

ودون إنكارٍ لوجود الاستثناءات المحتملة، فمن المشكوك فيه ما إذا كانت الإجازات في حقبة ما قبل العصر الحديث أقلَّ تغيُّرًا واختلافًا من

---

(١) للاطلاع علىٰ الأمثلة المنشورة، انظر مثلًا:

"Khafājī 1987, 2: 102, 109; Stewart 2004: 68".

حيثُ قيمتها[1]. لكنَّ درجة الثقة التي تمثّلها كانت تعتمد أيضًا اعتمادًا كبيرًا علىٰ الأحوال التي حصلت فيها الإجازة. وكما سنرىٰ، فإنَّ فهمَ هذه النقطة ضروريٌّ من أجل استيعاب الأثر الذي أحدثه إدخالُ الدرجات العلمية القياسية حديثًا.

(١) انظر:

"Berkey 1992: 22; Chamberlain 1994: 88-89".

ولكن انظر أيضًا:

"Stewart 2004".



القسم الثالث

نظرة جديدة إلى الفقه الإسلامي



الفصل السابع
بنية الفكر الفقهي الإسلامي

أتناول في هذا الفصلِ البنيةَ الكليَّة للفكر الفقهي الإسلامي، وأبيِّن علاقته بالتعليم الإسلامي. وقد ربطتُ تحليلي بالأفكار والممارسات الموجودة في جامعة الأزهر، والجامع الأزهر، وكلية دار العلوم.

بيَّنتُ في الفصول السابقة أن العلم بأحكام الشريعة يمكن تصويره علىٰ أنه علمٌ بالصفات النفسية الإلهية (أي: مقاصده، وكذلك العلوم والرغبات الإلهية التي تستند إليها تلك المقاصد)، وقد اعتمدت في بَسْطِي لهذا الخيط من التحليل كثيرًا علىٰ أفكار نظرية الهرمنيوطيقيا. وفي الفصل الحالي، سوف أنقِّح تلك الأفكار بالاستفادة من الأعمال الحاليَّة في «نظرية التخطيط»، ومصطلح «نظرية التخطيط» هو الاسم المختصر لما يُعرَف باسم «نظرية التخطيط المقاصدية»، أو «نظرية التخطيط للفعل». تُعَدُّ نظرية التخطيط هي المنهج الرائد في فلسفة الفعل، ومنذ الثمانينيات من القرن العشرين، تطوَّرت النظرية في كتابات الفيلسوف البارز في «فلسفة الفعل» مايكل براتمان[(١)]. ومع أنَّ نظرية التخطيط لم تُحدِث أثرها بعدُ في الأنثروبولوچيا أو التأريخ الاستشراقي، فقد بدأت بالفعل في التأثير في

---

(١) انظر:

"Bratman 1987; 1999; 2007; 2014".

وانظر أيضًا:

"Holton 2009; Vargas and Yaffe 2014".

الكتابات القانونية، وذلك في الأعمال الحديثة ذات الأثر الكبير لسكوت شابيرو وريتشارد إكينز[1].

وبراتمان هو التلميذ المباشر للفيلسوف الكبير في فلسفة الفعل ونظرية الهرمنيوطيقيا دونالد ديڤيدسون؛ ولذلك تعتمد أعمال براتمان علىٰ الأفكار الهرمنيوطيقية التي وضعها ديڤيدسون. ويُعَدُّ عمل براتمان نافعًا بوجه خاصٍّ في التفكير في المقاصد، وكيف تتعلَّق بالمعتقدات والرغبات. وقد أبرز شابيرو وإيكنز أيضًا أهمية عمل براتمان -المتعلِّق بالمقاصد- في تحليل الأحكام القانونية والشرعية. تتسم أفكار براتمان بالتعقيد، ولا مجال هنا لمراجعتها بدقَّة وتفصيل، لكنني سأقدِّم موجزًا بسيطًا لنظرية التخطيط يعتمد -علىٰ وجه التقريب- علىٰ أفكاره. ثم سأوظِّف تلك الأفكار لتوضيح البنية العامَّة للفكر الفقهي الإسلامي.

أقرُّ بأن هذا الفصلَ يقدِّم ويضع تحليلًا أجنبيًّا علىٰ الكتابات الاستشراقية والأنثروبولوجية. ومع أنَّ الكتابات الأكاديمية الاستشراقية تقرِّر أن الفكر الفقهي الإسلامي يتمركز حول المقاصد (أي إرادة/ مقاصد الله)، فإنَّ تلك الكتابات تميل إلىٰ افتراض أن مفهوم المقاصد هنا مباشر وبسيط إلىٰ حدٍّ ما. ولكنني سأعارض هذا الفرضَ باستخدام نظرية التخطيط؛ لأوضِّح كيف أنَّ المقاصد لها بنية معقَّدة لكنها معقولة ومفهومة. وسوف أنتقل خطوةً إلىٰ الأمام لأوضِّح كيف أنَّ أحكام الشريعة -بوصفها مقاصد الله- لها بنية معقَّدة لكنها معقولة ومفهومة، وهي البنية التي تجاهلتها حتىٰ الآن الكتابات الاستشراقية. وفي حين أن المؤرخين المستشرقين قد أقروا -علىٰ الأقل- بضرورة الاشتغال الجاد بالفكر الفقهي الإسلامي، فإنَّ علماء الأنثروبولوچيا قد تجنَّبوا ذلك الاشتغال. وهذا خطأ في تقديري؛ لأنه لا يمكن لعالم الأنثروبولوچيا أن يفهم المؤسسات الإسلامية -كالمؤسسات التعليمية والفقهية- دون الاشتغال الجاد بالفكر الفقهي الإسلامي. ويجب أن يسأل الباحث عن سبب فهم أصحاب تلك

---

(١) "Shapiro 2002; 2011; Ekins 2012".

المؤسسات لمقاصد الله (أي أحكام الشريعة) علىٰ هذا النحو المعيَّن؟ وما المنطق الكامن وراء أفكارهم تلك؟ فلا يمكن أن يُفهم منطق المسلمين -من أهل العلم الشرعي- دون استيعاب الفكر الفقهي الإسلامي. وبعد هذا البيان، سوف ننتقل إلىٰ نظرية التخطيط.

١- نظرية التخطيط والعقلانية الغائية

تعتمد نظرية التخطيط علىٰ فكرة العقلانية الغائية، التي ينادي بها المفكِّرون الهرمنيوطيقيون مثل ڤيبر وديڤيدسون. تذكَّر أنه وفقًا لتلك الفكرة، فإنَّ مجموع معتقدات الفرد ورغباته تشكِّل مقاصده، فالفرد يحصل لديه مقصدٌ أو نيَّةٌ لأداء العمل المعيَّن بناءً علىٰ أقوىٰ رغباته، وفي ضوء مجموع معتقداته المتعلِّقة بالعالم. ويؤدي ذلك القصد إلىٰ قيام الشخص بالفعل الملائم.

يرىٰ براتمان أن فكرة ديڤيدسون السابقة عن العقلانية الغائية صحيحة جزئيًّا، لكنه يصرُّ أنها تُفرِط في التبسيط. والنظرة الأكثر تفصيلًا -عند براتمان- تتطلَّب تحليلًا أكثر تعقيدًا وتركيبًا للمقاصد، فيقترح براتمان أن المقاصد لها عدَّة سماتٍ رئيسة تستدعي الاهتمام. وسوف أركِّز علىٰ اثنتَيْن من تلك السمات: (١) أنَّ المقاصد عقلانية غائية جزئيًّا وغير عقلانية جزئيًّا، (٢) وأنَّ الظروف الجديدة تدفع الأفراد إلىٰ التراجع عن مقاصدهم أو تدفعهم إلىٰ تعديلها.

يتعلَّق تحليل براتمان للمقاصد تعلُّقًا مباشرًا بتحليل الأحكام[1]، فبقدر ما تُعَدُّ الأحكام مقاصدَ فإنه يترتَّب علىٰ ذلك أنها تتَّسم بالسمتَيْن المذكورتَيْن سابقًا. وبعبارة أخرىٰ: (١) تكون الأحكام عقلانية غائية جزئيًّا وغير عقلانية جزئيًّا، (٢) والظروف الجديدة تدفع الأفراد إلىٰ التراجع عن الأحكام أو تدفعهم إلىٰ تعديلها. وسوف نرىٰ أن هذه السمات تعطي الأحكام -ومنها أحكام الشريعة- قدرةً كبيرةً علىٰ توجيه السلوك في الظروف

(١) "Shapiro 2002; Ekins 2012".

المعقَّدة. ويمثِّل هذا التحليل للأحكام قطيعةً فاصلةً مع نظرية الممارسة، فكما أشرنا سابقًا لا تصوِّر نظرية الممارسة الأحكام كمقاصد، بل تساوي بين الأحكام والمعاني الظاهرة الحرفيَّة لألفاظها وعباراتها. ولـمَّا كانت نظرية الممارسة لا تصوِّر الأحكام -ومنها أحكام الشريعة- كمقاصد، فلم يمكنها أن تدرك كيف تكون الأحكام عقلانية غائية جزئيًّا وغير عقلانية جزئيًّا، ولم يمكنها استيعاب كيف تدفع الظروف الجديدة الأفراد إلىٰ التراجع عن الأحكام وتعديلها. ولذلك تبنَّت نظرية الممارسة فهمًا للأحكام يفرط في التبسيط؛ وهو فهم يهوِّن من قدرة الأحكام علىٰ توجيه السلوك في الظروف المعقَّدة.

٢- المقاصد/ الأحكام تكون عقلانية غائية جزئيًّا وغير عقلانية/ تحكُّمية جزئيًّا

فلننظر كيف تكون المقاصد والأحكام عقلانية غائية جزئيًّا، وغير عقلانية جزئيًّا. وبعد بيان هذه النقطة، سوف أكشف كيف تلقي الضوء علىٰ أحكام الشريعة.

أ. مفارقات بوريدان والعقلانية الغائية واللاعقلانية

يشير براتمان إلىٰ أنَّ الأفراد يجب أن يتصرَّفوا في عالم تكون الخيارات المختلفة فيه مرغوبةً علىٰ حدٍّ سواء. وتُعرَف مشكلة الاختيار بين عدَّة خياراتٍ متساويةٍ باسم «مفارقة بوريدان»[1]. فقد أواجه تلك المفارقة عندما لا يكون لديَّ تفضيل معيَّن للاتصال بأمي في الساعة السابعة أو في الثامنة مساءً، أو الإقامة في لندن أو في دبي، أو إلىٰ دراسة الطب أو الهندسة؛ ففي كل تلك الحالات، تكون رغبتي في الخيارات والبدائل متساويةً. والآن، إذا كانت رغبتي في الخيارين المختلفين متساويةً، فإنَّ معتقداتي ورغباتي لا تقدِّم أساسًا للاختيار بينهما. وبعبارة أخرىٰ، لا يمكن تفسير اختياري لأحد الخيارات بالنموذج القياسي للعقلانية الغائية؛ فهذا

---

(١) نسبةً إلىٰ المشكلة الفلسفية المشهورة باسم: حمار بوريدان.

النموذج يعمل علىٰ مبدأ سعي الإنسان وراء أقوىٰ رغباته في ضوء مجموع معتقداته، ولكن في هذه الحالة لا وجود لرغبة أقوىٰ، بل تكون الرغبة في الخيارات المختلفة متساويةً في قوتها.

من الإجابات الشائعة عن مفارقات بوريدان هو نفي وجودها، ويكون هذا عادةً بفرض أن الإنسان في الواقع تكون رغبته في أحد الخيارات أقوىٰ من الخيارات الأخرىٰ، حتىٰ لو كانت تلك الرغبة غير واعية وشديدة الذاتية. فمثلًا، حتىٰ لو لم أظن أني أميل إلىٰ الاتصال بأمي في الساعة السابعة أو الثامنة مساءً، فإنني في الحقيقة أرغب في أحد الخيارين أكثر من رغبتي في الآخر (كأن أفضّل الاتصال في الساعة الثامنة). وكذلك فحتىٰ لو لم أظن أني أميل إلىٰ الاتصال بأمي في الساعة ٣٧:٠٧ أو ٣٨:٠٧ مساءً، فإنَّ رغبتي في أحد الخيارين -في المستوىٰ اللاواعي- أقوىٰ من رغبتي في الآخر (كأن أفضّل الاتصال في الساعة ٣٧:٠٧ مساءً). وبالمثل، فإذا دخلت إلىٰ متجر ورأيت مائة من الصناديق المتماثلة من رقائق الذرة، فربما أظن أنني لا أفضّل واحدًا منها علىٰ غيره، لكنني بلا وعي أفضّل صندوقًا بعينه (أي الصندوق الذي اشتريته في النهاية). تلك الرغبات والتفضيلات تكون -بلا شكٍّ- ذاتيةً إلىٰ الغاية؛ لعدم وجود سببٍ ظاهرٍ لتفضيل الإنسان للاتصال في الساعة الثامنة علىٰ الساعة السابعة مساءً، أو تفضيله للاتصال في الساعة ٣٧:٠٧ علىٰ الاتصال في الساعة ٣٨:٠٧ مساءً. وبالمثل، فلا يوجد سبب ظاهر لتفضيل الإنسان لصندوقٍ معيَّنٍ علىٰ غيره من صناديق رقائق الذرة (هل كان ذلك بسبب قُربه إلىٰ ذلك الصندوق بمقدار ملليمتر مقارنةً بغيره؟ أو لكونه يقع أمام نظره مباشرةً؟ هل يمكن أن يكون علىٰ ذلك دليل تجريبي؟). تنفي نظرية الممارسة مفارقة بوريدان بفرضها أنَّ كل فردٍ لديه مجموعة من الرغبات غير الواعية والذاتية إلىٰ الغاية، التي اكتسبها عن طريق الممارسة. وتُعَدُّ تلك الرغبات جزءًا من سلوكه المميِّز له[1].

(١) "Bourdieu 1977; 1984".

لكنَّ براتمان يتعامل مع مشكلات بوريدان تعاملًا مباشرًا، بدلًا من أن ينفي تحققُّها. فيرىٰ براتمان أنه يمكن حقًّا ألَّا يفضِّل الإنسان أن يتصل بأمِّه في الساعة السابعة علىٰ الساعة الثامنة، أو أن يفضِّل الإقامة في لندن علىٰ الإقامة في دبي، ويجزم أنَّ تلك المفارقات منتشرةٌ بين الناس وأنها سمةٌ أساسيةٌ من سمات الحياة الإنسانية؛ ولذلك فأي تناولٍ للفعل البشري والتفكير العملي يجب أن يضعها في الحسبان(١). ويُعَدُّ تبنِّي براتمان لهذا الموقف بمثابة القطيعة مع كلٍّ من ڤيبر وديڤيدسون.

إن مفتاح التعامل مع مشكلات بوريدان هو ظاهرة القصد. فالقصد في رأيه هو الآليَّة التي يُختار من بين الخيارات المتساوية من خلالها، فلو فرضنا مثلًا أنه يجب عليَّ الاختيار بين الاتصال بأمي في الساعة السابعة أو الثامنة مساءً، فسوف يحصل لديَّ قصدٌ للاتصال بها في الساعة السابعة مساءً، فهذا هو اختياري (أي قراري). وعندما يحصل لديَّ قصدٌ للاتصال بأمي في الساعة السابعة مساءً، فسوف يتسبَّب هذا القصد في قيامي بفعل الاتصال بأمي في تلك الساعة.

وحلول مشكلات بوريدان عند براتمان تكون دائمًا -باعتبارٍ ما- «غير عقلانية» أو «تحكُّمية»، وهذا يرجع لعدم وجود أسبابٍ لاختيار أحد الخيارين وترك الآخر. وبعبارة أخرىٰ، لا يمكن أن تكون معتقدات الفرد ورغباته هي أساس الاختيار؛ ولذلك فقد اخترت -تحكُّمًا- (عن طريق القصد) أن أتصل بأمي في الساعة السابعة بدلًا من الثامنة مساءً.

تتضمَّن أفكار براتمان مراجعةً -وليس رفضًا- لفهم ديڤيدسون للمقاصد. فقد اتفق براتمان مع ديڤيدسون في أنَّ مقاصد الفرد تتشكَّل بناءً علىٰ مجموع معتقداته ورغباته، لكنَّ براتمان يصرُّ علىٰ أن المقاصد لا يمكن تفسيرها فقط بتلك المعتقدات والرغبات، بل تعتمد المقاصد -إلىٰ حدٍّ ما- علىٰ اختيارات تحكُّمية/ لا عقلانية(٢). وهذا يقتضي أنَّ المقاصد في الجملة

(١) "Bratman 1987".

(٢) "Bratman 1987".

لها بُعْدان، فالمقصد المعيَّن -بدرجةٍ ما- يكون عقلانيًّا غائيًّا، ويمكن تفسيره من حيثُ المعتقدات والرغبات، ولكنه -بدرجةٍ ما- يكون تحكُّميًّا/ لا عقلانيًّا، ولا يمكن تفسيره من حيثُ المعتقدات والرغبات.

قد يقصد الفرد -عند براتمان- القيام بفعلٍ معيَّن، فقد أقصد أن أتصل بأمي مثلًا. لكنَّ براتمان يقول: إن الفرد قد يقصد أيضًا أن يقوم شخصٌ غيره بفعلٍ معيَّن[1]. ويشير براتمان وشابيرو وإكينز إلىٰ أنَّ هذه الظاهرة مهمَّةٌ خصوصًا عند وجود علاقات السلطة[2]. فقد يقصد الجنرال مثلًا أن تفجِّر قواته مصنعًا ما، وفي ذلك الموقف، لو فجَّرت القوات مصنعًا آخر عن طريق الخطأ، فقد يقول الجنرال: «ليس هذا ما كنت أقصد منكم فعله». وبالمثل، فقد تقصد الأُمُّ أن يدرس ابنها الطبَّ، وقد يقصد المعلِّم أن يقرأ طلابه كتابًا ما.

يقترح شابيرو وإكينز أنَّ تلك الظاهرة المذكورة أعلاه مهمَّةٌ وتتصل بتحليل الأحكام[3]، ففي كثيرٍ من الحالات عندما يضع صاحب السلطة حكمًا ما يكون قصده أن يتصرَّف الناس علىٰ وجه معيَّن، فقد يقصد الملك مثلًا (أي يريد) أن تمتنع رعيته عن إلقاء النفايات السامَّة في المحيط، وربما لا يقصد ذلك الملك إلزامَ رعيته بهذا الحكم في جميع الأحوال، فقد يقول مثلًا: «لا أقصد أن أمنع رعيتي من إلقاء النفايات السامَّة في المحيط في حالات الطوارئ (كأن يُضطروا إلىٰ ذلك لحفظ حياتهم»).

يرىٰ براتمان وشابيرو وإكينز أنَّه قد يشترك عدَّة أفراد في مقصدٍ واحدٍ[4]، فيمكن أن يشترك شخصان مثلًا في مقصدٍ كطلاء المنزل. وتلك المقاصد المشتركة لها علاقة بالأحكام أيضًا، فقد يحصل لدىٰ أعضاء الهيئة التشريعية قصدٌ يتضمَّن امتناع المواطنين عن إلقاء النفايات السامَّة في

---

(١) "Bratman 2014: 60-64".

(٢) "Bratman 2014: 60; Shapiro 2011; Ekins 2012".

(٣) "Shapiro 2002; 2011; Ekins 2012".

(٤) "Bratman 2014; Shapiro 2002; Ekins 2012".

المحيط، وهذا القصد المشترك يُعَدُّ حكمًا. وكما ذكرنا سابقًا، فإن الأحكام يُشار إليها -في كثيرٍ من التقاليد القانونية والثقافية والدينية- بوصفها «إرادة» المجلس التشريعي، أو الشعب، أو الأسلاف والأجداد. وكثيرًا ما يُتعامَل مع تلك الأحكام بوصفها مقاصدَ مشتركةً (أي المقاصد المشتركة للمجلس التشريعي، أو الشعب، أو الأسلاف والأجداد).

ولا يدَّعي شابيرو أو إكينز أنَّه يجب دائمًا تصوير الأحكام كمقاصد، لكنهما يطرحان طريقةً تُعين علىٰ فهم كيف يمكن تصوير الأحكام -في بعض الحالات المهمَّة- بوصفها مقاصدَ.

وإذا صُوِّر الحكم بوصفه مقصدًا، فإنَّ ذلك الحكم سيكون عقلانيًّا غائيًّا جزئيًّا، وسيكون تحكُّميًّا/ لا عقلانيًّا جزئيًّا (أي سيكون قابلًا للتفسير -جزئيًّا- من حيثُ المعتقدات والرغبات، وغير قابلٍ للتفسير -جزئيًّا- من حيثُ ذلك). فلو فرضنا أن الملك عاقب بالجلد أربعين جلدةً علىٰ إلقاء النفايات السامَّة في المحيط، فهذا الحكم عقلانيٌّ غائيٌّ جزئيًّا، وتحكُّمي/ لا عقلانيٌّ جزئيًّا. فقد يُقال: إن الملك يرغب في حماية الحيوانات والنباتات التي تعيش في المحيط، وإنه يعتقد أنَّ النفايات السامَّة ستقتل تلك الحيوانات والنباتات. وبناءً علىٰ معتقده ورغبته، فسوف يحصل لديه مقصدُ/ حكمٌ يقضي بأن تعاقِبَ رعيتُه (أو قضاتُه) مَنْ يلقي النفايات السامَّة في المحيط بالجلد أربعين جلدةً. فهذه هي «إرادة» الملك، ولكن حتىٰ وإن أمكن تفسير مقصد/ حكم الملك هذا جزئيًّا من حيثُ معتقداته ورغباته، فيمكن اعتباره أيضًا تحكُّميًّا/ لا عقلانيًّا من وجه آخر. فقد لا يكون لدىٰ الملك ميل أو تفضيل لكون العقوبة أربعين جلدةً أو خمسين جلدةً، فيُحسَب للأربعين جلدةً أنها أكثر تساهلًا، لكنَّ تأثيرها الرادع أقلُّ. أمَّا الخمسون جلدةً فهي أقلُّ تساهلًا، لكن تأثيرها الرادع أكبر من الأربعين. ففي هذا الموقف، سيرىٰ الملك أنَّ كلتا العقوبتين مرغوبٌ فيها بالمقدار نفسِه، لكنه سيُضطر إلىٰ الاختيار بينهما بقرار تحكُّمي/ لا عقلاني. ونتيجةً لذلك، سيضع حكمًا بالجلد أربعين جلدةً.

ولـمَّا كانت نظرية الممارسة تساوي بين الأحكام والمعنىٰ الظاهر الحرفيِّ لعباراتها اللفظيَّة، فلا يمكنها أن تفسِّر لماذا تكون الأحكام عقلانية جزئيًا، وتحكُّمية/ لا عقلانية جزئيًا. ففي حين أن مفهوم العقلانية الغائية ومفهوم التحكُّم يمكن إنزالهما علىٰ المقاصد، فلا يمكن ذلك مع المعنىٰ الظاهر الحرفيِّ للعبارات اللفظيَّة.

ولكنَّ تناول براتمان للمقاصد يحتوي علىٰ طبقةٍ أخرىٰ من التعقيد، وكذلك تناول شابيرو وإكينز للأحكام. ويمكن توضيح هذا التعقيد من حيثُ الوسائل والغايات. فعندما يحصل لدىٰ الفرد قصدٌ ما، فإنه يختار الغاية ويختار أيضًا الوسيلة المناسبة لتحقيق تلك الغاية. فقد تكون الغاية هي زيارة الصين مثلًا، ويكون شراء تذكرة السفر هو وسيلة تحقيق تلك الغاية. وقد يكون تقليل الوزن هو الغاية، ويكون الركض هو وسيلة تحقيق تلك الغاية.

والمشكلة هي أن مفارقات بوريدان تقع في كلٍّ من الغايات والوسائل. ويمكن تفسير ذلك كما يلي: تكون بعض غايات الشخص متساويةً في قوة الرغبة فيها، فيتعيَّن عليه أن يختار إحدىٰ تلك الغايات علىٰ نحوٍ لا عقلاني، ويقع هذا الاختيار عن طريق القصد. ثم عندما يختار هذا الشخص غايةً معيَّنةً، فسيتعيَّن عليه أيضًا اختيار الوسيلة لتحقيق تلك الغاية، ولكنَّ الوسائل المختلفة لتحقيقها تكون متساويةً في قوة الرغبة فيها، فسيتعيَّن عليه أن يختار إحدىٰ تلك الوسائل علىٰ نحوٍ لا عقلاني، وسيقع هذا الاختيار أيضًا عن طريق القصد.

وهنا مثال مفيد: لو فرضنا أنَّ جون لديه رغبة في زيارة الصين، ولديه رغبة في زيارة الهند مساوية لها في القوة، فهاتان الرغبتان هما الغايات، ولكنَّ عليه أن يتخذ قرارًا لا عقلانيًا بينهما (وسنفرض أنَّ وقته لا يسمح بزيارة البلدين)، فسوف يختار/ يقصد أن يزور الصين. بعد ذلك سيتعيَّن عليه أن يختار وسيلةً لتحقيق هذه الغاية، فلو فرضنا أنَّه وجد ثلاث شركاتٍ للطيران تبيع تذاكر لرحلة الصين، فالشركة الأولىٰ «أ» تبيع التذكرة القياسية

بخمسمائة دولار، والشركة الثانية «ب» تبيع التذكرة القياسية أيضًا بخمسمائة دولار، ولا فرق في الجودة بين الشركتَيْن، لكن الشركة الثالثة «ج» تبيع تذكرةً ذات جودةٍ أعلىٰ (كأن يكون الطعام فيها أفضل أو المقاعد أكبر)، لكنَّها بستمائة دولار. فسوف يرىٰ جون أن رغبته في كل تذكرةٍ من تلك التذاكر مساويةً لغيرها؛ وهذا لأنه لا فارق يُذكَر في الجودة بين الشركتَيْن «أ» و«ب»، كما أنَّ السعر المرتفع لتذكرة الشركة «ج» يعوِّضه خدماتها الإضافية (أي جودتها الأعلىٰ). وفي النهاية، يتعيَّن علىٰ جون أن يتخذ قرارًا لا عقلانيًا بين التذاكر الثلاث؛ ولذلك سيحصل لديه قصدٌ لشراء تذكرة من الشركة «ب» مثلًا. وبهذا سيكون جون قد اختار كلًّا من الغاية (أي زيارة الصين) والوسيلة (أي شراء تذكرة الشركة «ب») عن طريق القصد.

ويمكن أن يُقال: إنَّ جون لديه قصدان، فلديه قصدٌ إلىٰ زيارة الصين، ولديه قصدٌ أيضًا إلىٰ شراء التذكرة من الشركة «ب»، لكنَّ هذين القصدين اتحدا معًا في «خطَّة» مُتَّسِقة منسجمة، ويمكن أن نعدَّ الخطة مؤلَّفةً من غايةٍ ووسيلةٍ لتحقيق تلك الغاية. فالمقاصد عند براتمان تتَّحد لتؤلِّف خططًا (ولهذا يؤيد «نظرية التخطيط المقاصدية»)[1]. وبدلًا من القول بأنَّ جون لديه قصدان (وأنهما معًا يؤلفان خطةً)، فيمكن القول بأنه لديه قصد مركَّب واحد. فيمكن أن نقول مثلًا: يقصد جون أن يشتري تذكرةً من الشركة «ب» (وهذه هي الوسيلة) من أجل تحقيق رغبته في زيارة الصين (وهذه هي الغاية)، فهنا تحدَّثنا عن قصدٍ واحدٍ عند جون، لكننا ذكرنا كلًّا من «جزء الوسيلة» ثم «جزء الغاية» في هذا القصد، وسوف أشير إلىٰ هذا القصد بأنه «قصدٌ مركَّب».

وكذلك سوف أشير إلىٰ جزء الغاية من القصد المركَّب بأنه «الغاية المقصودة»، فالغاية المقصودة هي دائمًا الرغبة التي يراد تحقيقها (مثل رغبة جون في زيارة الصين)، وسأشير إلىٰ «جزء الوسيلة» من القصد المركَّب بأنه

---

(١) "Bratman 1987".

«الوسيلة المقصودة»، فقد نقول: إنَّ جون يريد شراء تذكرة من الشركة «ب» (وهذه هي الوسيلة المقصودة) لتحقيق رغبته في زيارة الصين (وهذه هي الغاية المقصودة). وفي الواقع، يوضِّح براتمان أن المقاصد قد تتخذ صورًا مركَّبةً شديدة التعقيد، يختار الفرد فيها وسائلَ مقصودةً متعدِّدةً لتحقيق الغاية المقصودة لديه (أي تكون كل وسيلة بمثابة خطوةٍ نحو تحقيق الغاية)[1]. ولكن من أجل التبسيط، فلن أتناول تلك الصور المركَّبة الأكثر تعقيدًا للمقاصد.

إذا كانت المقاصد لها صورة مركَّبة، وكانت (بعض) الأحكام مقاصد، فإنَّ (تلك) الأحكام أيضًا لها صورة مركَّبة. ولنرجع إلىٰ الملك الذي يضع حكمًا ينصُّ علىٰ معاقبة مَنْ يلقي النفايات السامَّة في المحيط بأربعين جلدةً، فالملك يرغب في حماية الحيوانات والنباتات التي تعيش في المحيط، كما أنَّ لديه رغبةً مساويةً في الحفاظ علىٰ حرية رعيته في التصرف في المحيط كما شاؤوا. لكنَّ الملك لا يمكنه تحقيق هاتين الرغبتَيْن معًا؛ لأنه لو ترك لرعيته حرية التصرف فسوف تضرُّ أفعالهم بالحيوانات والنباتات؛ ولذلك فعليه أن يتخذ قرارًا لا عقلانيًّا بين تلك الرغبات، فيختار رغبته في حماية الحيوانات والنباتات بأن يحصل لديه قصدٌ لحمايتها، ويمكن القول بأن تحقيق هذه الرغبة هو غايته، ولكن يتعيَّن عليه الآن أن يختار وسيلةً لتحقيقها. وكما ذكرنا سابقًا، فإمَّا أن يختار أن يجعل عقوبة إلقاء النفايات في المحيط أربعين جلدةً، وإمَّا أن يختار أن يجعلها خمسين جلدةً، فسيجد الملك أنَّ رغبته في كلا الخيارين متساويةٌ، فيجب عليه أن يتخذ قرارًا لا عقلانيًّا بينهما، فيختار عقوبة الأربعين جلدةً، فيحصل لديه قصدٌ يقتضي أن تُعاقِب رعيته (أو قضاتُه) مَنْ يلقي النفايات السامَّة في المحيط بأربعين جلدةً. فيمكننا أن نقول: إنَّ الملك في الواقع لديه قصد واحد مركَّب، فيه «جزءُ وسيلةٍ» و«جزءُ غايةٍ». وبذلك فإنَّ قصدَ الملك هو أن تقوم رعيته بجلد مَنْ يلقي النفايات السامَّة في المحيط خمسين جلدةً (فهذه هي الوسيلة

---

(١) "Bratman 1987".

المقصودة)، من أجل تحقيق رغبته في حماية الحيوانات والنباتات التي تعيش في المحيط (وهذه هي الغاية المقصودة). ويمكننا أيضًا أن نقول: إنَّ حكم الملك له صورة مركَّبة.

والخلاصة: هي أنَّ نظرية التخطيط تعتمد علىٰ فكرة العقلانية الغائية، التي تقول بأن مقاصد الفرد تتشكَّل بناءً علىٰ مجموع معتقداته ورغباته، لكنَّ القصد لا يمكن تفسيره حصرًا من حيثُ معتقدات الفرد ورغباته، بل القصد -إلىٰ حدٍّ ما- يقوم أيضًا علىٰ خيار تحكُّمي/لا عقلاني، فيتعيَّن علىٰ الفرد أن يختار اختيارًا لا عقلانيًّا بين رغباتٍ متساوية في قوتها، أي إنَّ عليه أن يختار بين غاياتٍ تتساوىٰ الرغبةُ فيها. كما أنَّه إذا اختار غايةً ما (أي الغاية المقصودة) كان عليه أن يتخذ قرارًا لا عقلانيًّا بين وسائل تتساوىٰ الرغبةُ فيها (أي الوسيلة المقصودة) لتحقيق تلك الغاية. وعن طريق تلك المقاصد المركَّبة تُتَّخذ القرارات اللاعقلانية. و(بعض) الأحكام يمكن تصوُّرها بوصفها مقاصدَ مركَّبةً.

أقترح أن أفضل تصوير لأحكام الشريعة هي أنها مقاصد إلهية مركَّبة، فتلك المقاصد المركَّبة الإلهية تكون عقلانية غائية جزئيًّا، من حيثُ كونها تستند إلىٰ مجموع رغبات الله وعلومه، لكنَّ تلك المقاصد المركَّبة -ككل المقاصد المركَّبة- تكون أيضًا لا عقلانيةً جزئيًّا.

ب. أحكام الشريعة

تتجاهل الكتابات الأكاديمية الحالية حقيقة أنَّ أحكام الشريعة -بوصفها مقاصدَ إلهيةً مركَّبةً- تجمع بين كونها عقلانيةً غائيةً من وجه، وكونها لا عقلانية من وجه. لكن لتلك الحقيقة أهمية كبرىٰ في استيعاب بنية الفكر الفقهي الإسلامي.

فلننظر أولًا كيف تكون أحكام الشريعة عقلانية غائية (جزئيًّا). من أهم المصطلحات في الخطاب الشرعي الإسلامي مصطلح «المصلحة»، والمصلحة عبارة عن «منفعة»، بمعنىٰ ما يجلب اللذَّة. وعكس المصلحة:

المفسدة، والمفسدة هي «المضرَّة»، بمعنىٰ ما يجلب الألم[1]. وفي الخطاب الشرعي الإسلامي إشاراتٌ مستمرة لكلٍّ من المنفعة والمصلحة والضرر والمفسدة.

يرفض علماء المسلمين القدامىٰ والمعاصرون فكرة أن يكون الله قد وضع أحكام الشريعة عبثًا بلا هدف، أو لمنفعة الله نفسه، بل يعتقد العلماء -في الجملة- أنَّ الله وضع أحكام الشريعة لمنفعة البشر[2]، وهذا أحد أسباب وصف الله تعالىٰ بأنه الرحمن.

لقد عمل علماء الفقه السابقون علىٰ وضع إطارٍ نظريٍّ يشرح كيف كانت أحكام الشريعة لمنفعة البشر. ومن أبرز العلماء في هذا الأمر: الجويني، والغزالي، وابن عبد السلام، والقرافي، وابن تيمية، وابن القيم، والشاطبي. ويُسمَّىٰ هذا الإطار الذي وضعه هؤلاء بنظرية «مقاصد الشريعة»[3].

ووفقًا لنظرية مقاصد الشريعة، فإنَّ أحكام الشريعة ينتج عنها نوعان من المصالح للناس: «المصالح الدنيوية»، و«المصالح الأخروية». فالمصالح الدنيوية تتعلَّق باللذَّات والآلام في هذا العالم، والمصالح الأخروية تتعلَّق باللذَّات والآلام في الآخرة. وفي هذا السياق، يقسِّم الفقهاء أحكام الشريعة إلىٰ قسمَيْن كبيرين: **الأول** هو قسم الأحكام المتعلِّقة بقوانين الأسرة والتجارة والجنايات (أي: المعاملات)، والأصل في هذه الأحكام أنها تهتمُّ بتحقيق المصالح الدنيوية. **والثاني** هو قسم العبادات (كالصلاة والصيام مثلًا)، والأصل أنَّ هذه الأحكام تهتمُّ بتحقيق المصالح الأخروية. ولذلك فليس الغرض من الصلاة والصيام تحقيق اللذَّة الدنيوية، بل وظيفتها هي

---

(١) انظر:

"al-Ghazālī 2000: 174; al-Ījī 2000: 320; al-Būṭī 2005: 37-38".

وللاطلاع علىٰ مناقشة عامَّة لفكرة المصلحة، انظر:

"Opwis 2010".

(٢) "Emon 2010".

(٣) "al-Raysūnī 2006; Emon 2010; Opwis 2010".

التقرُّب إلىٰ الله[1]، وهذا التقرُّب إلىٰ الله ومحبته له قيمة عظمىٰ في نفسه، كما أنَّ مَنْ تقرَّب إلىٰ الله سيكافأ في الآخرة بالجنة، أما العصاة فسيعذبون في جهنم. ولهذه الأسباب، يحقق الفرد مصلحة أخروية (كالخلاص والقرب من الله) بالقيام بالعبادات والشعائر.

وفقًا لنظرية مقاصد الشريعة، يؤكِّد العلماء المسلمون دائمًا أن أحكام الشريعة شُرِعَت لتحقيق مصلحة البشر في الدنيا والآخرة، فيقول الغزالي: «الرسل ﷺ بُعِثُوا لمصالح الخلق في الدين والدنيا»[2]، وبالمثل يقول ابن القيم: «فإن الشريعة مبناها وأساسها علىٰ الحِكَم ومصالح العباد في المعاش والمعاد»[3].

تُعَدُّ النظرية الأساسية لمقاصد الشريعة من العناصر المعتادة في الكتب الفقهية في العصور الوسطىٰ، لكن معظم الفقهاء لم يخوضوا في هذه النظرية بعمق. والاستثناء البارز من ذلك: أبو إسحاق الشاطبي (ت: ١٣٨٨م)، الذي ألَّف كتاب **«الموافقات»**، وقدَّم فيه تحليلًا واسعًا مفصَّلًا لنظرية مقاصد الشريعة. ومع أن كتاب **«الموافقات»** لم يحظَ إلَّا باهتمام محدودٍ قبل العصر الحديث، فقد أُعيد اكتشافه واشتُهِر في حدود بداية القرن العشرين. وقد كان لمحمد عبده ورشيد رضا دور رئيس في هذا الأمر[4]، فقد كانت أفكار الشاطبي نافعةً لهما في الردِّ علىٰ الانتقادات الغربية الشائعة للإسلام، التي كانت تصف أحكام الشريعة بأنها غيرُ عقليةٍ وأنها مخالفةٌ لصالح البشر.

---

(١) "Ibn 'Abd al-Salām 2004: 75".

(٢) "Al-Ghazālī 1971: 162".

نقلًا عن:

"Emon 2010: 132-133".

وانظر أيضًا:

"Ibn Khaldūn 2010, 2: 569".

(٣) "Ibn al-Qayyim 1423h, 4: 337".

(٤) "Johnston 2007: 161-162".

في فصول الفقه التي حضرتها في جامعة الأزهر وكلية دار العلوم، لم تحظَ أي مسألة فقهية باهتمامٍ يفوق نظرية مقاصد الشريعة. وكان الأساتذة يؤكّدون دائمًا في محاضراتهم أن أحكام الشريعة تحقّق مصلحة الناس. وكانوا يعتقدون أن هذا المبدأ هو أساس أصول الفقه نفسها، وأنَّ خير مَنْ عبَّر عن ذلك هو كتاب «**الموافقات**».

وكتاب «**الموافقات**» في جامعة الأزهر هو ذروة الكتب التي تُدرَّس لطلاب الدراسات العليا المتخصِّصين في الفقه وأصوله، ويقرأ الأساتذة -متبعين في ذلك الأساليب التعليمية التقليدية- الكتاب سطرًا سطرًا، ويتوقَّفوا بعد كل بضع كلماتٍ للتعليق والشرح.

وكتاب «**الموافقات**» نفسه يبلغ نحو ألف صفحة تقريبًا، وفي الفصلين الدراسيَّيْن المخصَّصين لدراسته لا يتمكَّن الأساتذة إلَّا من الانتهاء من جزء صغير من جملته؛ ولهذا اختاروا التركيز علىٰ جزء معيَّن من الكتاب، وهو: «**كتاب المقاصد**»، واسم هذا الجزء مناسب لمحتواه، فهو يشرح كيف ينبغي أن يُنظَر إلىٰ أحكام الشريعة علىٰ أنها وسيلةٌ لتحقيق غاياتٍ ومقاصد معيَّنة. ويقرِّر الشاطبي أن تلك الغايات والمقاصد متعلِّقة بمصالح الناس، فهو يبدأ كتاب المقاصد بقوله: «وضع الشرائع إنما هو لمصالح العباد»[١].

إن خطاب مقاصد الشريعة يستدعي دائمًا قسمة «الوسائل» و«المقاصد»، وأفضل فهم لهذا الأمر كما يلي: اختار الله تحقيق مجموعة معيَّنة من الرغبات، وكل واحدةٍ من تلك الرغبات هي رغبة في تحقيق مصلحة معيَّنة للناس (كرغبة الله في حفظ المال، ورغبة الله في حفظ النفس)، فتلك الغايات التي اختار الله تحقيقها هي غاياته المقصودة. واختار الله أيضًا مجموعةً معيَّنةً من أحكام الشريعة، فتلك الأحكام هي وسيلته المقصودة. ولذلك يمكن أن يُقال: إنَّ الله يحصل لديه مقاصد/ أحكام شرعية معيَّنة (هي وسائله المقصودة) من أجل تحقيق رغباته في نفع

(١) "Al-Shāṭibī 2004: 219-220".

الناس (وهي غاياته المقصودة). ولذلك فمصطلح «مقاصد الشريعة» يشير إلىٰ الرغبات التي اختار/ قصد الله تحقيقها في تشريعه لأحكام الشريعة.

ما الدليل علىٰ أن أحكام الشريعة قد شُرِعت من أجل مصلحة الناس؟ هنا يدَّعي العلماء المسلمون أنَّ الأدلَّة علىٰ ذلك متوافرةٌ في كلام الله (في القرآن)، وفي أقوال النبي ﷺ وأفعاله (المرويَّة في الأحاديث)، وفي أقوال الصحابة وأفعالهم (المرويَّة في الآثار)[١]. وتُعَدُّ كلها علامات/آثارًا للصفات النفسية الإلهية. وكما أوضحنا سابقًا (بالإشارة إلىٰ نظرية الهرمنيوطيقيا)، فإن العلماء المسلمين يتساءلون عن مجموعة الصفات النفسية المعيَّنة (أي العلوم والرغبات والمقاصد الإلهية) التي يلزم أن يتصف الله بها من أجل إحداث تلك العلامات/الآثار. فعلىٰ سبيل المثال، ما مجموعة الرغبات والمقاصد والعلوم التي يلزم وجودها كي يتكلَّم الله بالعبارات الموجودة في القرآن؟ وما مجموعة الرغبات والمقاصد والعلوم التي يلزم وجودها كي يقوم النبي ﷺ والعلماء من بعده بالأفعال الانقيادية التي وردت عنهم؟ والعلماء المسلمون في إجرائهم لذلك التحليل والنظر، يفترضون مسبقًا فكرة العقلانية الغائية، فهم يفترضون مسبقًا أنَّ المقاصد الإلهية تتشكَّل علىٰ أساس مجموع الرغبات والعلوم الإلهية.

فعلىٰ سبيل المثال، تأمَّل قولَ الله في القرآن: ﴿وَٱلسَّارِقُ وَٱلسَّارِقَةُ فَٱقْطَعُوٓاْ أَيْدِيَهُمَا﴾، فأيُّ رغباتٍ وعلومٍ ومقاصدَ كان من شأنها أن تكون السبب في تكلُّم الله بهذه الآية؟ يستنبطُ العلماء المسلمون من ذلك حفظَ المال، الذي هو من مصلحة البشر[٢]. فيُستنبط أنَّ الله يرغب في تحقيق هذه المصلحة للناس، ويُستنبط أيضًا أن الله يعلم أن عقوبة القطع سوف تردع عن السرقة. ومن هذه الرغبة وذلك العلم السابقَيْن يحصل لدىٰ الله مقصدٌ يقتضي أن يقطع المسلمون يَدَ السارق. أو إن أردنا الدقَّة، فيمكننا القول: إنَّ الله حصل لديه مقصد مركَّب، فقد اختار/ قصد أن يحقِّق رغبته

(١) "Shalabī 1947: 14-93; al-Ghazalī 2000: 179; al-Shāṭibī 2004: 220-223".

(٢) "Al-Ghazālī 2000: 174; al-Shāṭibī 2004: 222".

في حفظ المال (وهذه هي الغاية المقصودة)، واختار/قصد أيضًا أن يقطع المسلمون يَدَ السارق لتكون وسيلةً لتلك الغاية؛ ولذلك لنا أن نقول: إنَّ قصد الله هو أن يقوم المسلمون بقطع يد السارق (فهذه هي الوسيلة المقصودة) لتحقيق رغبته في حفظ المال (وهذه هي الغاية المقصودة). وهذا الغرض هو سبب التكلُّم بهذه الآية: ﴿فَٱقْطَعُوٓاْ أَيْدِيَهُمَا﴾. ولاحظ أن التحليل السابق يؤكِّد أن الله يشرِّع أحكام الشريعة من أجل مصالح البشر، فقد شرع الله عقوبة القطع من أجل رغبته في حفظ المال (التي هي مصلحةٌ للناس).

ولننظر في مثالٍ آخر: من مصلحة الناس -عند العلماء المسلمين- أن تكون الأنساب معلومةً محفوظةً[1]. فيُفترض أنه عندما يعلم الناس أن قرابة الدَّم تجمعهم، فسوف يميلون إلىٰ حبِّ أقربائهم ودعمهم. وتُعرَف هذه الظاهرة باسم «العصبيَّة»، وقد ناقشها ابن خلدون في عمله الاجتماعي الشهير[2]. فالأب مثلًا عندما يعلم أنَّ دماءه تجري في ذلك الطفل، فسوف يميل إلىٰ محبته والإنفاق عليه وحمايته، وكذلك أفراد القبيلة، يعتني بعضهم ببعض، وينفق بعضهم علىٰ بعض، ويدافع بعضهم عن بعض. ولذلك فكون الأنساب وعلاقات الدَّم معلومةً من مصلحة الناس؛ لأنَّ ذلك يؤدي إلىٰ الحبِّ والدعم والحماية. وقد وضِعَت أحكام مختلفة في الشريعة لحماية الأنساب، فمن ذلك أنَّ الشريعة تحرِّم الزنا، وتحرِّم تعدُّد الأزواج (مع أنها تبيح تعدُّدَ الزوجات)، وتقيِّد التواصل والتفاعل بين الجنسَيْن. وقد وردت هذه الأحكام في القرآن والأحاديث والآثار التي تروي أفعالَ المسلمين الأوائل.

لقد حُرِّم الزنا؛ لأنه يُضعِف روابط القرابة، حيث يؤدي إلىٰ الشكِّ في الأبوَّة والنَّسَب. وبعبارة أخرىٰ، إذا حملت المرأة بعد جماع عدَّة رجال لها، فلن تكون هوية والد الطفل معلومةً، وبذلك لن تكون هوية أقرباء

(١) "al-Ghazalī 2000: 174".

(٢) "Ibn Khaldūn 2010, 2: 479-483".

الطفل من جهة أبيه معلومةً (كجدّه لأبيه، وأعمامه، وإخوته وأخواته لأبيه)؛ ونتيجةً لذلك لن يجد الأب ولا الدائرة الواسعة من أقربائه من جهة الأب ليحنوا عليه ويودُّوه ويدعموه. ويكْمُن وراء الأحكام الشرعية التي تمنع تعدُّد الأزواج وتبيح تعدُّد الزوجات منطقٌ مشابه. فيحرم علىٰ المرأة أن تنكح أكثر من رجل؛ لأنَّ هذا سيؤدي إلىٰ الشكِّ في الأبوَّة، ولكن يجوز للرجال أن ينكحوا أربع زوجات؛ لأنَّ هذا لا يؤدي إلىٰ شكٍّ في الأبوَّة. وتظهر مخاوفُ مشابهة لذلك في أحكام الشريعة التي تقيِّد التفاعل بين الجنسَيْن، فتحرِّم الشريعة الخلوةَ بين الرجل والمرأة إلَّا بين الأزواج أو المحارم؛ لأنَّ اختلاء الرجل بالمرأة الأجنبية قد يغريهما بالزنا.

وفي بيان معقولية تلك الأحكام، يبدأ علماء المسلمين بالقرآن والأحاديث والآثار، ثم يستنبطون الصفات النفسية الإلهية وفقًا لمفهوم العقلانية الغائية. فقد حرَّم الله الزنا في القرآن[١]، فيُستنبط من ذلك أن الله يرغب في حفظ الأنساب[٢]، كما يُستنبط أيضًا أن الله يعلم أن الزنا يُضعِف الأنساب بالتشكيك في الأبوَّة. فرغبة الله تلك وعلمه ذلك يؤدي إلىٰ حصول مقصدٍ إلهيٍّ (مركَّب) يقتضي أن يمتنع المسلمون عن الزنا (فهذه هي الوسيلة المقصودة) من أجل تحقيق رغبة الله في حفظ الأنساب (وهذه هي الغاية المقصودة)، وهذا المقصد جعل الله يقول: إن الزنا محرَّم. وبالمثل، فالأحاديث النبوية تروي أن النبي ﷺ حرَّم الخلوة بين الرجال والنساء[٣]، فيُستنبط من هذا أن الله يرغب في حفظ الأنساب، ويُستنبط أيضًا أن الله يعلم أنَّ خلوة الرجل بالمرأة تغريهما بالزنا، ويُستنبط كذلك أيضًا أن الله يعلم أن الزنا يُضعِف الأنساب بالتشكيك في الأبوَّة. وبناءً علىٰ ذلك، تؤدي تلك الرغبة وتلك العلوم الإلهية إلىٰ حصول مقصدٍ إلهيٍّ (مركَّب) يقتضي أن يمتنع الرجال والنساء عن الخلوة (فهذه هي الوسيلة المقصودة)، من أجل تحقيق رغبة الشرع في حفظ الأنساب (وهذه هي الغاية المقصودة)، ثم

(١) [الإسراء: ٣٢].

(٢) "Al-Ghazālī 2000: 174".

(٣) "Muslim 1426h: 610".

يبلِّغ الله هذا المقصدَ إلىٰ النبي ﷺ، فيجعله يحرِّم الخلوة بين الرجال والنساء (كما وردت بذلك الأحاديث). وأخيرًا، فقد وردت آثار عن العلماء المسلمين الأوائل تبيِّن أنهم سمحوا بتعدُّد الزوجات لكنهم حظروا تعدُّد الأزواج، ومن هذه الآثار يُستنبط أن الله يرغب في حفظ الأنساب، وأن الله يعلم أن تعدُّد الأزواج يُضعِف روابط النَّسَب (خلافًا لتعدُّد الزوجات)، فتؤدي تلك الرغبة وتلك العلوم الإلهية إلىٰ حصول مقصدٍ إلهيٍّ (مركَّب)، يقتضي أن يمتنع المسلمون عن تعدُّد الأزواج (وهذه هي الوسيلة المقصودة) من أجل تحقيق رغبة الله في حفظ الأنساب (وهذه هي الغاية المقصودة)، وقد بلَّغ الله هذا المقصدَ للنبي ﷺ، الذي بلغه بعد ذلك للعلماء، وقد جعل ذلك العلماء يحظرون تعدُّد الأزواج (لا تعدُّد الزوجات)؛ لعلمهم بذلك المقصد الذي يقتضي تحريم تعدُّد الأزواج، وينعكس هذا في آثار هؤلاء العلماء.

يؤكِّد هذا التحليل السابق مرةً أخرىٰ أن الله يشرع الأحكام لمصلحة الناس، فكل هذه الأحكام المختلفة تُنسَب إلىٰ رغبة الله في حفظ الأنساب، الذي هو من مصلحة الناس.

وعندما يجزم العلماء المسلمون بأنَّ الله يرغب في حفظ الأنساب، فإنهم لا ينظرون إلىٰ دليلٍ واحدٍ فقط، بل ينظرون إلىٰ العلامات والآثار المختلفة للصفات النفسية الإلهية الموجودة في القرآن والأحاديث وآثار العلماء السابقين. أو بعبارة أخرىٰ، ينظرون في الأحكام المختلفة التي يمكن استنباطها من تلك النصوص (علىٰ سبيل المثال: حكم تحريم الزنا، وحكم تحريم تعدُّد الأزواج، وحكم تحريم خلوة الرجل بالمرأة)، فهذه الأحكام مجتمعة تؤيد نتيجةً واحدةً؛ وهي أن الله يرغب في حفظ الأنساب. ويُطلِق الفقهاء المسلمون علىٰ هذا التحليل «الاستقراء»[1]،

---

(١) "Al-Shāṭibī 2004: 220-223";

وانظر أيضًا:

"al-Ghazālī 2000: 179".

و«الاستقراء» كلمة عربية من معانيها «التفحُّص» أو «التتبُّع»، ولكنَّ معنىٰ الاستقراء في السياق الفقهي له طابع محدَّد. ففي الاستقراء، ينظر الفقيه في جملة الأدلَّة المتعلِّقة بالمسألة (أي جميع العلامات/الآثار للصفات النفسية الإلهية، الموجودة في القرآن والأحاديث والآثار عن العلماء السابقين). ومن جملة الأدلَّة، يستنبط الفقيه أنواع المصالح التي يرغب الله في تحقيقها عن طريق تشريعاته (مثل: حفظ المال، وحفظ النَّسَب).

ومن الممكن أيضًا تلخيص الاستقراء كما يلي: ينظر الإنسان في مجموع أحكام الشريعة التي كشفت عنها الأدلَّة، ثم يسأل: ما مجموعة الرغبات التي جعلت الله يضع تلك الأحكام المعيَّنة (أي التي أدت إلىٰ حصول تلك المقاصد المعيَّنة)؟ فعلىٰ سبيل المثال، لقد شرع الله: (١) حكمًا يعاقب السارق بقطع يده، (٢) وحكمًا يحرِّم الزنا، (٣) وحكمًا يحرِّم تعدُّد الأزواج، (٤) وحكمًا يبيح تعدُّد الزوجات، (٥) وحكمًا يحرِّم قتل النفس. فقد يستنبط الإنسان من هذه الأحكام الخمسة أن الله يرغب في حفظ المال، ويرغب في حفظ النَّسَب، ويرغب في حفظ النفس. ولكن ينبغي التأكيد أنَّ هذه الصورة من التحليل تتناول العلوم الإلهية أيضًا كما تتناول الرغبات الإلهية، حتىٰ وإن كان ذلك ضمنيًّا، فيمكن أن يُقال: إنَّ الله لم يكن ليسعىٰ إلىٰ حفظ النَّسَبِ بتحريم الزنا إلَّا إذا كان يعلم: (١) أنَّ الزنا يؤدي إلىٰ الشكِّ في الأبوَّة، (٢) وأنَّ الآباء والعصبات يكونون أقلَّ حبًّا ودعمًا للطفل إذا شكُّوا في كونه من صلبهم. فإذا لم يكن الله يعلم هذين الأمرين، فلن يكون لحكمه معنًى معقولٌ من حيثُ العقلانية الغائية. وإذا نظرنا إلىٰ ذلك بعينِ الاعتبار، فيمكننا أن نقدِّم وصفًا أدقَّ للاستقراء. ففي الاستقراء، يبدأ الإنسان بمجموع أحكام الشريعة (أي مقاصد الله)، ثم يسأل عن المجموعة المعيَّنة من الرغبات والعلوم الإلهية التي من شأنها أن تجعل الله يضع جملة تلك الأحكام (أي تلك الجملة من المقاصد). وبهذا يصل المرء إلىٰ نموذجٍ لما في نفس الله (أي رغباته وعلومه ومقاصده). وكذلك يمكنه أن يبيِّنَ كيف تنبع أحكام الله من رغبته في تحقيق مصلحة الناس.

لا تكتفي نظرية مقاصد الشريعة بتقرير أن الشارع لديه رغباتٌ متعدِّدة فحسب، بل تؤكِّد أن تلك الرغبات تتفاوت في قوتها، وأنَّه إذا تعارضت تلك الرغبات المختلفة فتعذَّر تحقيقها معًا، فإنَّ الله يوازِن بينها، ويختار تحقيق المصلحة الراجحة[1]. ومن الواضح أن هذا القول يتفق مع مفهوم العقلانية الغائية، التي تفرض أن الشخص يعمل علىٰ تحقيق الرغبة الأقوىٰ في رغباته المختلفة.

وعند الفقهاء المسلمين، تنعكس القوة النسبيَّة للرغبات الإلهية في أحكام الشريعة. فعلىٰ سبيل المثال، يعتقد الفقهاء أنَّ السُّكْر يؤدي إلىٰ كثيرٍ من الأضرار والمفاسد، فإذا سَكِر المرء زاد احتمالُ منازعته ومقاتلته لغيره[2]؛ ولذلك فإنَّ حفظ العقل من مصلحة الناس، ومن أجل حفظ العقل، شرع الله حكمًا شرعيًّا يحرِّم شُربَ الخمر. ومن ناحية أخرىٰ، يرغب الله في حفظ النفس، وهذه أيضًا مصلحة للناس، ولكن قد يتعذَّر الجمع في أحوالٍ معيَّنة بين حفظ العقل وحفظِ النفس، فلو أشرف شخصٌ مثلًا علىٰ الموت من العطش ولم يكن معه إلَّا الخمر، فقد نصَّ الله علىٰ أنَّ ذلك الشخص يجوز له شرب الخمر[3]. وبعبارة أخرىٰ، فالحكم الشرعي الذي يحرِّم شرب الخمر يقرِّر وجود استثناء للتحريم في حالات الضرورة. ومن ذلك قد يُستنبط أنَّ رغبة الله في حفظ النفس تفوق رغبتَهُ في حفظ العقل.

والمثال الثاني لذلك هو أنَّ عمر أوقف مؤقَّتًا عقوبة القطع في عام المجاعة[4]، فمن هذا الفعل قد يُستنبط أن رغبة الله في حفظ النفس تفوق رغبتَهُ في حفظ المال. ولذلك فليس من مقاصد الله أن تُقطَع الأيدي (من

---

(١) "al-Shāṭibī 2004: 231-232".

(٢) [المائدة: ٩١]، وانظر:

"al-Zuḥaylī 2006, 1: 575".

(٣) انظر: [البقرة: ١٣٧]، و[الأنعام: ١٤٥].

(٤) "Biltājī 2006: 214-223".

أجل حفظ المال) حيث لا يتمكَّن الناس من الحفاظ علىٰ النفس إلَّا بالسرقة.

وبالنظر إلىٰ أحكام الشريعة علىٰ هذا النحو، لا يتمكَّن الفقهاء فقط من تقرير المصالح التي يرغب الله في تحقيقها (كحفظ المال وحفظ العقل)، بل يمكنهم أيضًا أن يقرِّروا الأوزان النسبيَّة لرغبات الله المختلفة (مثل تقرير أنَّ رغبة الله في حفظ النفس أقوىٰ من رغبته في حفظ العقل أو المال).

وبناءً علىٰ صورة التحليل السابقة، تسرد نظرية مقاصد الشريعة -وترتِّب- العديد من المصالح التي يرغب الله في تحقيقها للناس، وفي بيان ذلك تضع تلك النظرية نظامَ تصنيفٍ ثلاثيَّ القسمة، فتشتمل تلك القسمة الثلاثية علىٰ: الضروريات، والحاجيَّات، والتحسينيَّات[1].

فالضروريات هي المصالح التي تكون رغبة الله في تحقيقها أقوىٰ من غيرها، ويرىٰ الفقهاء أن الضروريات عددها خمس: (١) حفظ الدين، (٢) وحفظ النفس، (٣) وحفظ النَّسَب، (٤) وحفظ المال، (٥) وحفظ العقل. ويضيف بعض الفقهاء حفظَ العرض/الشرف إلىٰ تلك القائمة[2]. وعلىٰ الرغم من كونها جميعًا من قسم الضروريات، فإنها تختلف في أوزانها؛ لأنَّ رغبة الله في تحقيق بعضها تكون أقوىٰ من غيرها. فحفظ النفس مقدَّم علىٰ حفظ المال؛ لأنَّ رغبة الله في حفظ النفس تفوق رغبتَهُ في حفظ المال. وبسبب ضيق المساحة، فلن نتمكَّن من مناقشة المصالح ذات الأهمية المتوسطة أو الدنيا، ولكن لعلَّ الفكرة العامَّة تكون قد اتضحت.

هناك نقطة أخرىٰ تتعلَّق برغبات الله يجب توضيحها، فإنه تعالىٰ لديه رغباتٌ معيَّنة لمصلحة البشر (كرغبته في حفظ النفس ورغبته في حفظ النَّسَب)، ولكنَّ الله أيضًا -عند الفقهاء المسلمين- لديه رغبة عامَّة في جلب

---

(١) "Al-Ghazālī 2000: 174-175; Al-Shāṭibī 2004: 221-223".

(٢) "Shalabī 1947: 282".

المصلحة. وكما أشرنا سابقًا، فإنَّ المصلحة هي ما يجلب اللذَّة[١]. ولكن مما يعقِّد الأمور أنَّ كثيرًا من الأشياء ينتج عنها بعض اللذَّة وبعض الألم[٢]. ومن أجل أن يُعَدَّ الشيء مصلحةً يجب أن تتغلَّب لذته علىٰ ألمه. فالزنا فيه لذَّة، لكنه يؤدي إلىٰ ألم أيضًا؛ لأنه يدمِّر الأنساب وما ينبني عليها من مودةٍ ودعم وحماية، ولمَّا كانت المفسدة المترتِّبة علىٰ الزنا تفوق ما فيه من لذَّة، لم يمكن أن يُعَدَّ من المصالح.

وفي مناقشة هذا الأمر، قسَّم الفقهاء المصالح إلىٰ ثلاثة أقسام[٣]: **القسم الأول** هو المصالح التي يُعلَم أن الله أرادها، بناءً علىٰ الدليل من النصوص الشرعية (وهي المصلحة المعتبرة)، فقد عُلِم مثلًا من القرآن والأحاديث أنَّ الله يرغب في حفظ النَّسَب. **والقسم الثاني** هو المصالح التي يُعلَم أن الله لا يرغب في تحقيقها، بناءً علىٰ الدليل من النصوص الشرعية (وهي المصلحة الملغاة)، فقد عُلِم مثلًا من القرآن والأحاديث أنَّ الحرية الجنسية ليست مصلحةً يرغب فيها الله. **والقسم الثالث** -والأهمُّ- هو المصالح التي لم يرد في النصوص الشرعية دليل واضح علىٰ اعتبارها أو إلغائها (وهي المصلحة المرسلة). وتلك المصالح [المرسلة] تتحدَّد بالعقل والخبرة والتجربة، فالعقل والتجربة يحكمان بأن الشيء يكون مصلحةً إذا أدىٰ إلىٰ اللذَّة (أو إذا غلبت لذَّتُه أَلَمَهُ)[٤]. ومن الأمثلة علىٰ ذلك: علاجات الأمراض، والطرق المعبَّدة للسفر، والمساحات النظيفة الخالية من القاذورات والقُمامة. فيمكن القول: إنَّ الله يرغب في تحقيق هذه الأشياء. فعلىٰ سبيل المثال، يمكن أن يقال: إن الله يرغب في اختراع علاجاتٍ للأمراض؛ لأنها تؤدي إلىٰ التمتُّع بالصحَّة وتزيل آلامَ المرض.

---

(١) "al-Ghazālī 2000: 174; al-Būṭī 2005: 37-38".

(٢) "Al-Shāṭibī 2004: 231-232; Emon 2010: 55-56".

(٣) "Shalabī 1947: 281-296; al-Ghazālī 2000: 173-174".

(٤) انظر "Emon 2010" للاطلاع علىٰ مناقشة أوسع لهذه المسألة.

والمفترض أنه كلما زادت المتعة واللذة في الشيء -بالنسبة إلىٰ البشر- كانت رغبة الله فيه أقوىٰ.

وبذلك فإنَّ نظرية مقاصد الشريعة تمثِّل نظرةً خاصةً لأصل طبيعة الشريعة والفقه الإسلامي. وهذه النظرة تسلِّط الضوء علىٰ الطابع العقلاني الغائي في أحكام الشريعة، فإنَّ الله قد شرع تلك الأحكام لتحقيق أقوىٰ رغباته بما يتفق مع علومه.

تظهر فكرة أن أحكام الشريعة عقلانية غائية -جزئيًّا علىٰ الأقل- في عددٍ من المفاهيم الفقهية والشرعية الإسلامية الأخرىٰ، وسوف أشير إلىٰ اثنين منها بإيجاز، وكلا المفهومين نشأ -مثل نظرية مقاصد الشريعة- في فترة العصور الوسطىٰ، لكنَّ أهميتهما باقية إلىٰ اليوم.

المفهوم الفقهي الأول هو: «تعليل الأحكام»، والتعليل مشتقٌّ من «العلَّة»، التي تعني «السبب» أو «الباعث». ومعنىٰ «تعليل الأحكام» أي بيان الأسباب في أحكام الشارع، فإنَّ الفقهاء المسلمين يؤكِّدون أن الفهم الصحيح للشريعة يستلزم بيانَ الأسباب التي قامت عليها أحكام الشريعة. فعند هؤلاء الفقهاء، فإن السبب في وضع الله للأحكام هو رغبته/غرضه في جلب المصلحة للبشر[1]. ولذلك فعندما يبيِّن المرء السببَ في حكمٍ شرعيٍّ معيَّن، فإنه يبيِّن كيف كانت رغبة الله في تحقيق مصلحة معيَّنة هي السبب في تشريع ذلك الحكم. ولننظر في الحكم بإيجاب قطع يد السارق، فيكون بيان علَّة هذا الحكم ببيان أن الله يرغب في حفظ المال (وهي مصلحة)، فأدىٰ هذا إلىٰ تشريعه لذلك الحكم. ولاحظ أنَّ هذه النظرة ترىٰ أنَّ أحكام الشريعة عقلانية غائية (أي إنَّها مُصمَّمة لتحقيق الرغبات).

---

(١) للاطلاع علىٰ مناقشة لذلك، انظر:

"Shalabi 1947: 94-128".

والمفهوم الشرعي الثاني هو: «المناسبة». وكلمة «المناسب» تعني «الملائم» و«الموافق» لأفعال العقلاء[1]، ويفترض الفقهاء المسلمون أن أفعال العقلاء تقتضي جلبَ المصلحة ودرء المفسدة. فيقول فخر الدين الرازي (ت: ٦٠٦هـ/١٢٠٩م): «المناسب هو الملائم لأفعال العقلاء . . . من المصلحة أو دفع المفسدة»[2]. ويرىٰ الفقهاء أنَّ الأصل في أحكام الشارع الفقهية هو «ملاءمتها» لأفعال العقلاء، وهذا يعني أن الله لم يضع الأحكام عشوائيًّا أو عبثًا، بل شُرِعت الأحكام لتحقيق المصالح المقصودة. وتقتضي هذه النظرة أيضًا أن أحكام الشريعة عقلانية غائية.

والخلاصة: أنَّ أحكام الشريعة عقلانية غائية -جزئيًّا علىٰ الأقل- عند العلماء المسلمين القدامىٰ والمعاصرين. ومع ذلك، فإنَّ هؤلاء العلماء يقرِّرون أن أحكام الشريعة فيها أيضًا بُعْدٌ كبير غير عقلانيٍّ. وفي مناقشة ذلك البُعْد غير العقلاني، كثيرًا ما يستخدم الفقهاء كلمة «التعبُّدي»، نسبةً إلىٰ «التعبُّد»، وهو الخضوع التامُّ لله[3]. فعندما يصف العلماء حكمًا بأنه «تعبُّدي»، فهم بذلك يشيرون إلىٰ أنه غير معقول المعنىٰ. ونتيجةً لذلك، يجب علىٰ المكلَّف قبوله والعمل به بخضوعٍ وتسليم تامٍّ. والجدير بالإشارة هو أنَّ العلماء عندما يشيرون إلىٰ أنَّ الحكمَ غير معقَول المعنىٰ، فما يعنونه حقًّا هو أنه غير معقولٍ من حيثُ العقلانية الغائية.

وفي الجملة، ليست أحكام الشريعة تعبُّديةً بإطلاق، ففي كل حكم معيَّنٍ جوانبُ عقلانية غائية، وجوانبُ تعبُّدية (أي غير معقولة المعنىٰ). ولننظر في عقوبة الزنا مثلًا، فغير المحصن يُعاقب علىٰ الزنا بمائة جلدة، فهذا الحكم -من وجهٍ- معقول غائيٌّ؛ لأنه يمكن تفسيره من حيثُ رغبات الله وعلومه، فالله يريد الحفاظ علىٰ الأنساب، وهو أيضًا:

---

(١) للاطلاع علىٰ مناقشة للمناسب، انظر:

"al-Ghazalī 1971: 142-245; Shalabī 1947: 239-277".

(٢) نقلًا عن:

"Shalabī 1947: 240".

(٣) "Katz 2013: 75-76".

(١) يعلم أن التشكيك في الأبوَّة يُضعِف روابط النَّسَب، (٢) ويعلم أن الزنا يؤدي إلىٰ التشكيك في الأبوَّة، (٣) ويعلم أن عقوبة الجلد تردع عن الزنا. فبالنظر إلىٰ هذه الرغبة وتلك العلوم الإلهية، يضع الله حكمًا يعاقب علىٰ الزنا بالجلد. ولكن ليس من الواضح -عند الفقهاء المسلمين- لماذا جعل الله العقوبة مائة جلدة، فلماذا كانت المائة أفضلَ من التسعين أو المائة والخمس؟ فمن هذا الوجه، يُعَدُّ هذا الجانب من الحكم تعبُّديًّا (أي غير معقول المعنىٰ)[١]. ويمكن التفصيل في هذه النقطة أكثر، فإنَّ طرق الردع عن الزنا كثيرةٌ، فيمكن أن تُجعَل عقوبة الزنا بالحبس أو الغرامة، وليس من الواضح لماذا كان الجلد أفضلَ من الحبس أو التغريم؛ ولذلك يُعَدُّ اختيار الجلد علىٰ غيره من العقوبات تعبُّديًّا أيضًا (أي غير معقول المعنىٰ).

ومن السهل إيراد الكثير من أحكام الشريعة الأخرىٰ التي يكون فيها جوانبُ عقلانية غائية وجوانبُ تعبُّدية (غير معقولة المعنىٰ). ومن الأمثلة الجيدة أحكامُ العبادات. فكما رأينا، فإن العبادات تتداخل -عند العلماء المسلمين- مع الأخلاق والتصوُّف، ففي تلك الأحكام جانبٌ معقول المعنىٰ، من حيثُ كونها شُرِعت لترسيخ صفاتٍ نفسيَّة معيَّنة، لكن أحكام العبادات فيها أيضًا جانب واضح تعبُّدي، ولننظر في أحكام الصلاة والصيام، التي تدخل في قسم العبادات.

فرض الله خمس صلواتٍ في اليوم والليلة، ولهذه الصلوات هيئة مخصوصة، تتضمَّن حركاتٍ وألفاظًا مخصوصةً. فيجب علىٰ المسلم إذا أراد الصلاة أن يركع ويسجد ويقرأ القرآن في هيئةٍ معيَّنة. والحكم الشرعي الذي يفرض خمس صلواتٍ في اليوم والليلة يفرِض علىٰ المسلم أيضًا أن يأتي بتلك الصلوات علىٰ الهيئة الصحيحة من حيثُ الحركات والألفاظ. فكيف يُمكن فهم هذا الحكم؟ يمكن القول: إنَّ الله يرغب في أن يؤمن المسلمون بعقائد الإسلام (أي إنه يرغب في أن يتصفوا بتلك الصفات

(١) "Al-Zuḥaylī 2006, 1: 673".

النفسية المعينة)، وكذلك فإنَّ الله يعلم أن أداء العبادات يثبِّت الإيمان بتلك العقائد[١]. فمن هذا الوجه، يُعَدُّ حكم فرض الصلاة عقلانيًّا غائيًّا. ولكن من وجه آخر، كان من الممكن أن تُشرَع أحكام أخرىٰ لها الأثر نفسه من حيثُ ترسيخ المعتقدات، فربما اختار الله أن يفرض ثلاث صلواتٍ أو عشر صلواتٍ في اليوم والليلة، كما كان من الممكن أن يغيِّر الله هيئة الصلاة، ويجعلها علىٰ هيئةٍ مختلفةٍ من الحركات والألفاظ. ومع وجود تلك الاحتمالات الأخرىٰ، ليس من الواضح لماذا شرع الله الصلاة بهيئتها تلك؛ فمن هذا الوجه، يُعَدُّ حُكم الصلاة تعبُّديًّا (غير معقول المعنىٰ)[٢].

نأتي الآن إلىٰ حكم الصيام، فقد وضع الله حكمًا يفرض علىٰ المسلمين الامتناعَ عن الأكل والشرب والجماع في ساعات النهار في شهر رمضان. فكيف يُمكن فهم هذا الحكم؟ إنَّ الله يبيح للمسلمين أن يكون لديهم رغبةٌ في الملذَّات والشهوات الدنيوية، لكنه لا يريد أن تكون تلك الشهوة قويةً زائدةً عن الحدِّ، بل يريدها أن تكون ضعيفةً. وبعبارة أخرىٰ، يريد الله أن تكون الرغبة في الشهوات والملذَّات عند المسلمين رغبةً ضعيفةً (وضعف الرغبة هو صفة نفسيَّة معيَّنة)، ويعلم الله أنه يمكن كَسْرُ الشهوة بممارسات الزهد والتخلِّي عن الملذَّات الدنيوية كالطعام والشراب والجماع[٣]. فمن هذا الوجه، يُعَدُّ حكم الصيام عقلانيًّا غائيًّا. ولكن من وجه آخر، فإنه يمكن كَسْرُ الشهوات بطرقٍ أخرىٰ كثيرة، فربما أوجب الله صيام شهر آخر غير رمضان، وربما فرض عليهم أن يصوموا رمضان وشهرًا آخر، وربما كان فرض عليهم الامتناعَ عن المفطرات في ساعات الليل بدلًا من النهار، وأيضًا ربما كان فرض عليهم الامتناعَ عن النوم أيضًا في أثناء الصيام، كالأكل والشرب والجماع، لكنه لم يفعل ذلك. فالمهمُّ هنا هو أنَّ الله كان يمكنه أن يضع أيَّ عددٍ من الأحكام لكَسْرِ شهوات المسلمين

---

(١) ناقشنا هذا الأمر سابقًا.

(٢) "al-Zuḥaylī 2006, 1: 673-674".

(٣) "al-Ghazālī 2005: 273-282".

الدنيويَّة، لكنه اختار مجموعةً واحدةً معيَّنةً من الأحكام. وليس من الواضح لماذا كانت تلك الأحكام أفضلَ من غيرها؛ فمن هذا الوجه، يُعَدُّ حكم الصيام تعبُّديًّا (غير معقول المعنىٰ).

والخلاصة: هي أنَّ الفهم الصحيح لأحكام الشريعة يستلزم الإقرار بأنها غائيةٌ ومعقولةُ المعنىٰ من وجه، وغير معقولة المعنىٰ من وجه. ويمكن تفسير ذلك بمعرفة أنَّ أحكام الشريعة هي مقاصد، والمقاصد -كما تبيِّن نظرية التخطيط- تكون عقلانية غائية من وجه، وغير عقلانية من وجه.

في مصر الحديثة، يتعيَّن علىٰ علماء الدين التعاملُ مع الأبعاد العقلانية الغائية والأبعاد غير العقلانية في أحكام الشريعة، وهم في الوقت الحاضر يهتمون أكثر بالجانب العقلاني الغائي، وتتبيَّن هذه الظاهرة في التركيز الزائد علىٰ نظرية مقاصد الشريعة في الأزهر ودار العلوم، وتتبيَّن أيضًا في الترويج غير المسبوق لأعمال الشاطبي. ومع ذلك، فإنَّ الجانب غير العقلاني حاضِرٌ دائمًا أيضًا، فكثيرًا ما يشير الأساتذة المحافظون في تدريسهم لأحكام الشريعة إلىٰ أن الانقياد لتلك الأحكام هو صورةٌ من صور «العبادة»، ومفهوم العبادة يرتبط ارتباطًا قويًّا بالعبادات كالصلاة والحج، التي يكون فيها الجانب التعبُّديُّ جليًّا وواضحًا. ولذلك، فعندما يقال: إن جميع أحكام الشريعة تُعَدُّ عبادةً، فهذا يعني أن جميع الأحكام تشبه أحكام العبادات، والسبب في هذا هو أنَّ جميع الأحكام تقتضي الإذعان والانقياد غير المشروط لله، الذي لا يتوقَّف علىٰ الاقتناع العقلي.

٣- الظروف الجديدة قد تؤدي إلىٰ تركِ المقاصد/ الأحكام وإصلاحها

وفقًا لنظرية التخطيط، فقد تدفع الظروف الجديدة الأشخاصَ إلىٰ التخلِّي عن مقاصدهم (وأحكامهم) وإصلاحها. وبعد أن أوضِّح هذه الفكرة، سأبيِّن كيف أنها تساعد في تسليط الضوء علىٰ طبيعة أحكام الشريعة.

أ. التخلِّي عن المقاصد وإصلاحها

كما ذكرنا سابقًا، فإن براتمان يرىٰ أن الحياة البشرية مليئةٌ بمفارقات بوريدان، فالإنسان يواجه دائمًا الاختيار بين عدَّة أفعالٍ تتساوىٰ رغبتُهُ فيها. فقد لا أفضِّل الاتصال بأمي في الساعة السابعة أو الثامنة مساءً، وقد لا يميل الملك إلىٰ معاقبة من يلقي النفايات السامَّة في المحيط بالجلد أربعين جلدةً أو خمسين جلدةً أو خمسًا وخمسين جلدةً. فعندما يحصل لدىٰ الشخص قصدٌ لفعل شيء ما، فإنه يختار اختيارًا غير عقلانيٍّ بين الخيارات التي تتساوىٰ الرغبةُ فيها.

ويقرِّر براتمان أنَّه بعد اتخاذ ذلك القرار يمكن تركه، أو بعبارة أخرىٰ، فالمرء بعد أن يحصل لديه قصده يمكنه أن يتركه. فلو فرضنا أنني أرغب في إخبار أمي بأنَّني حصلت علىٰ وظيفةٍ جديدة؛ ولذلك اخترت أن أتصل بها في الساعة السابعة مساءً، بأن حصل لديَّ مقصد للاتصال بها في تلك الساعة، ولكن مع ذلك يمكنني تغيير رأيي بعد ذلك. فيمكن ببساطة أن أتراجع عن مقصدي للاتصال بها في الساعة السابعة (وتكون النتيجة أنني لا أتصل بها أبدًا)، أو قد أتراجع عن مقصدي للاتصال بها في الساعة السابعة، ويحصل لديَّ مقصدٌ آخر للاتصال بها في الساعة الثامنة بدلًا من ذلك.

ولكنَّ براتمان يقرِّر أيضًا أن التراجع عن المقاصد له كلفتُه[1]. فعلىٰ المستوىٰ الأساسي، تتضمَّن تلك الكلفة إنفاقَ المزيد من الوقت والجهد في التفكير. ولكن في ظروفٍ أخرىٰ، قد يكون في التراجع عن المقاصد أنواعٌ أخرىٰ من الكلفة، وتلك الأنواع من الكلفة -كما سنرىٰ- قد تكون مرتفعةً جدًّا فيما يتعلَّق بالأحكام. وعلىٰ أي حال، وبالنظر إلىٰ كلفة التراجع عن المقاصد، يرىٰ براتمان أنَّه عندما تكون جميع الخيارات متساويةً، يميل

---

(١) "Bratman 1987".

الأشخاص إلىٰ مقاومة التراجع عن مقاصدهم. وإذا حصل في الشخص قصد ما، فإنه يعامل الأمر عادةً علىٰ أنه ثابت مستقر، ولا يفكِّر في أن يغيِّر رأيه (أي أن يتراجع عن مقصده).

لكن الظروف الجديدة قد تدفع الشخص إلىٰ تغيير رأيه (أي إلىٰ التراجع عن قصده). تذكَّر أن مقاصد الشخص -عند براتمان- تعتمد -جزئيًّا- علىٰ رغباته ومعتقداته حول العالم، لكن الظروف الجديدة قد تُبطِل بعض تلك المعتقدات التي يقوم عليها القصد، وهذا قد يدفع الشخص إلىٰ التراجع عن قصده. فلو فرضنا مثلًا أنني أرغب في تناول الحلوىٰ، فبذلك يحصل لديَّ قصدٌ إلىٰ زيارة «متجر جون للحلوىٰ» في الساعة التاسعة مساءً، أو -إن شئنا الدقَّة- يحصل لديَّ قصدٌ مركَّبٌ لزيارة «متجر جون للحلوىٰ» في الساعة التاسعة (وهذه هي الوسيلة المقصودة) من أجل تحقيق رغبتي في تناول الحلوىٰ (وهذه هي الغاية المقصودة). وذلك القصد يتوقَّف علىٰ مجموعةٍ متنوِّعةٍ من المعتقدات، فمنها مثلًا اعتقادي أن «متجر جون للحلوىٰ» يبيع الحلوىٰ، وأنني أعتقد أنه سيكون مفتوحًا في الساعة التاسعة، وأنني أعتقد أنَّ ثمن الحلوىٰ أقلُّ من عشرة دولارات، وأنني أعتقد أيضًا أنه لا يوجد متجر آخر للحلوىٰ أقرب إلىٰ منزلي من متجر جون. لكنَّ الظروف الجديدة قد تُبطِل تلك المعتقدات، فقد تنفد الحلوىٰ من متجر جون، وقد يغلق أبوابه قبل الساعة التاسعة، وقد يرفع ثمن الحلوىٰ إلىٰ عشرين دولارًا، وقد يُفتتَح متجرٌ جديدٌ للحلوىٰ يكون أقربَ إلىٰ منزلي. ففي تلك الظروف، قد أتخلَّىٰ عن قصدي إلىٰ زيارة متجر جون للحلوىٰ في الساعة التاسعة مساءً، فإنَّ المعلومات التي كان يتوقَّف هذا القصد عليها لم تعُد صحيحةً (أي إن تلك المعتقدات قد أبطلتها الظروف الجديدة).

وأقسام الظروف الجديدة التي قد تدفع الشخص إلىٰ التراجع عن قصده كثيرة، ولننظر في قسمَيْن من تلك الأقسام. **القسم الأول**: قد يتراجع الشخص عن قصده؛ لأنَّ الظروف الجديدة جعلت ثمن تحقيق غايته المقصودة مرتفعًا جدًّا. فلو رفع متجر جون ثمن الحلوىٰ إلىٰ عشرين دولارًا لكل قطعة، فقد أتراجع عن قصدي لتناول الحلوىٰ (وهي الغاية المقصودة).

فالظروف الجديدة تجعل كلفة الشيء زائدةً عن الحدِّ عندما تجبر الشخص علىٰ تركِ ما تكون رغبتُهُ فيه أقوىٰ من أجل ما هو أقل منه، فقد أكون راغبًا في تناول الحلوىٰ، لكنَّ رغبتي في العشرين دولارًا قد تكون أعظمَ منها، وعندما ارتفع ثمن الحلوىٰ إلىٰ عشرين دولارًا، سيكون عليَّ أن أترك ما رغبتي فيه أعظم (وهو العشرون دولارًا) من أجل ما رغبتي فيه أقل (الحلوىٰ).

والقسم الثاني: قد يتراجع الشخص عن قصده؛ لأن الظروف الجديدة تكشف عن وسيلةٍ بديلةٍ أفضل لتحقيق الغاية المقصودة. فقد يُفتتَح متجر جديد للحلوىٰ، ويبيع حلوىٰ أجود وأرخص من متجر جون. فعند ظهور هذا البديل، سأتراجع عن قصدي إلىٰ زيارة متجر جون للحلوىٰ. ولاحظ أنه في الأصل كان الذهاب إلىٰ متجر جون للحلوىٰ هو الوسيلة المقصودة لتحقيق رغبتني في تناول الحلوىٰ (وهي غايتي المقصودة)، وقد تراجعت عن هذه الوسيلة المقصودة؛ لوجود وسيلةٍ بديلةٍ أفضل الآن لتحقيق غايتي المقصودة (أي الذهاب إلىٰ متجر الحلوىٰ الجديد).

وبذلك يكون لدينا قسمان -علىٰ الأقل- من الظروف الجديدة التي قد تدفع الشخص إلىٰ التراجع عن قصده، وكلاهما يمكن تفسيره من حيثُ العقلانية الغائية. ففي كل حالة، قد يحصل لدىٰ الشخص قصدٌ ما، بحيث يسعىٰ وراء أقوىٰ رغباته في ضوء معتقداته، لكن الظروف الجديدة تؤدي إلىٰ إبطال بعض المعتقدات التي يتوقَّف القصد عليها. ونتيجةً لذلك، يتراجع الشخص عن قَصْدِه.

لكن الأمر لا ينتهي هنا، فحتىٰ بعد التراجع عن القصد الأول، سيظل الشخص يسعىٰ لتحقيق أقوىٰ رغباته في ضوء معتقداته، لكنَّ معتقداته الجديدة سوف تعكس الظروفَ الجديدة، وهذا يعني أنه سيحصل لديه قصدٌ جديدٌ، يتوقَّف علىٰ هذه المعتقدات الجديدة.

فلو فرضنا أنني أرغب في تناول الحلوىٰ، وأعتقد أن متجر جون للحلوىٰ سيكون مفتوحًا في الساعة التاسعة مساءً، فبذلك سيحصل لديَّ

قصدٌ إلىٰ زيارة المتجر في الساعة التاسعة (فهذه هي الوسيلة المقصودة)، لتحقيق رغبتي في تناول الحلوىٰ (وهذه هي الغاية المقصودة). ولكن إذا أُخبِرت أن المتجر غيَّر موعده وأصبح يغلق أبوابَهُ الآن في الساعة الخامسة مساءً، فسوف أتراجع عن قصدي إلىٰ زيارته في التاسعة، ثم سيحصل لديَّ قصد جديد في ضوء اعتقادي الجديد بأن المتجر يُغلِق أبوابَهُ في الساعة الخامسة مساءً، فقد يحصل لديَّ قصد إلىٰ زيارته في الساعة الثالثة أو الرابعة مساءً، وبذلك أحقِّق رغبتي في تناول الحلوىٰ (وهي غايتي المقصودة). إن هذه العملية تكشف عن مبدأ مهمٍّ؛ أَلَا وهو أنَّ الظروف الجديدة قد تدفع الأشخاص إلىٰ التراجع عن مقاصدهم، ثم إلىٰ إصلاح تلك المقاصد. ففي تلك الحالة حدث ظرفٌ جديدٌ (أي تغيير المتجر لموعد إغلاقه ليصبح في الخامسة مساءً)، فدفعني هذا الظرف الجديد إلىٰ التراجع عن قصدي الأول (الذي هو الذهاب إلىٰ المتجر في الساعة التاسعة)، وبعد التراجع عن القصد الأول، حصل لديَّ قصدٌ جديدٌ (إلىٰ زيارة المتجر في الساعة الثالثة مساءً) في ضوء اعتقادي الجديد (بأن المتجر يُغلِق أبوابَهُ في الساعة الخامسة مساءً). وينبغي ملاحظة أن قصدي الأول وقصدي الجديد حصلا عندي وفقًا لمبدأ العقلانية الغائية (أي سعي الشخص وراء أقوىٰ رغباته في ضوء معتقداته المختلفة)، والفرق الرئيس بين القصد الأول والجديد هو أن القصد الجديد يتضمَّن معتقداتٍ جديدةً تعكس الظروفَ الجديدة.

ولننظر في مثالٍ آخر: حصل لديَّ قصد إلىٰ شراء الحلوىٰ من متجر جون للحلوىٰ (هذه هي الوسيلة المقصودة)، لتحقيق رغبتي في تناول الحلوىٰ (وهذه هي الغاية المقصودة)، ويتوقَّف قصدي السابق علىٰ الاعتقاد بعدم وجود متاجر أخرىٰ تبيع الحلوىٰ ذات الجودة الأعلىٰ بثمنٍ أقلَّ. ولكن بعد ذلك يفتتح بيترس متجرًا للحلوىٰ، ويبيع الحلوىٰ الأجود بثمنٍ أقلَّ، فهذا يدفعني إلىٰ التراجع عن قصدي إلىٰ الذهاب إلىٰ متجر جون، ثم سيحصل لديَّ قصد جديد في ضوء اعتقادي الجديد بوجود حلوىٰ أجود

وأرخص تُباع في متجر بيترس، فقد يحصل لديَّ بذلك قصدٌ إلىٰ زيارة متجر بيترس للحلوي. وهذا يبيِّن مرةً أخرىٰ مبدأ أنَّ الظروف الجديدة قد تدفع الأشخاص إلىٰ التراجع عن مقاصدهم وإصلاحها.

وللتلخيص: عندما يحصل لدىٰ الشخص قصدٌ ما، فإنه -في الجملة- يعدُّ الأمر منتهيًا ولا يتراجع عن قصده؛ وذلك لأن التراجع عن القصد له كلفته، وهذا يعني أن الأشخاص يقاومون التراجع عن مقاصدهم، لكنَّ تلك المقاومة قد يُتغلَّب عليها، فالظروف الجديدة قد تدفع الأشخاص إلىٰ التراجع عن مقاصدهم وإصلاحها. وهذا لا يعني أن الظروف الجديدة دائمًا تدفع الأشخاص إلىٰ التراجع عن مقاصدهم وإصلاحها، فقد تكون كلفة التراجع عن القصد مرتفعةً جدًّا، فيرفض الشخص أن يتراجع، حتىٰ ولو واجه ظروفًا جديدة. ومن ناحية أخرىٰ، فالظروف الجديدة ترفع احتمال أن يتراجع الشخص عن قَصْدِه.

ب. التراجع عن الأحكام وإصلاحها

كما رأينا سابقًا، فإنه كثيرًا ما يمكن تصوير الأحكام علىٰ أنها مقاصِدُ لأصحاب السلطة (مثل: الله، والملك، والبرلمان)، وهذا يعني أنَّ التحليل السابق المتعلِّق بالتراجع عن القصد يمكن إنزالُهُ أيضًا علىٰ الأحكام.

وقد ذكرنا سابقًا أنَّ التراجع عن القصد له كلفته، وهذه الكلفة تكون مرتفعةً، خاصةً عندما تكون المقاصد هي الأحكام التي وضعها أصحاب السلطة، فعندما يتراجع صاحب السلطة عن قصده، فهو بذلك يتراجع عن حكمه (أي يلغيه). فلو فرضنا أن ملكًا يرغب في حماية الحيوانات والنباتات التي تعيش في المحيط، وأنه يعتقد أن النفايات السامَّة سوف تقتل تلك المخلوقات، وبناءً علىٰ معتقداته ورغباته، حصل لدىٰ الملك قصدٌ أن يعاقِبَ قضاتُه مَنْ يلقي النفايات السامَّة في المحيط بخمسين جلدةً، فهذا هو حكم الملك. ثم قد يتغيَّر رأي الملك بعد ذلك ويتراجع عن هذا القصد أو الحكم؛ أي بعبارة أخرىٰ، قد يلغي الملك ذلك الحكم، فلا عقوبة بعد

ذلك علىٰ إلقاء النفايات السامَّة. لكنَّ القيام بذلك له كلفة باهظة، فإذا تراجع/ألغىٰ الملك حكمه، لن يكون قادرًا علىٰ استخدام هذا الحكم لتحقيق رغبته في حماية الحيوانات والنباتات.

من الممكن أن نتصوَّر صورةً أخرىٰ لهذا الموقف. فعندما يتراجع هذا الملك عن حكمه الأول أو يلغيه، فقد يستبدل به حكمًا آخر. فعلىٰ سبيل المثال، بعد أن ألغىٰ الملك الحكم الذي يعاقب مَنْ ألقىٰ النفايات السامَّة بخمسين جلدةً، سيستبدل به حكمًا آخر يعاقب علىٰ ذلك بالسجن لمدة عامين. وبعبارة أخرىٰ، تراجع الملك عن قصدِهِ بأن يعاقِبَ قضاتُه مَنْ يلقي النفايات السامَّة بخمسين جلدةً، وحصل لديه قصد آخر أن يعاقِبَ القضاةُ علىٰ ذلك بالسجن لمدة عامين. ومن أجل تحقيق هذا التغيير في الأحكام، يجب علىٰ الملك أن ينفق بعض الموارد في نشر الحكم الجديد وإذاعته. فهذه كلفة، وإن لم تكن بالضرورة كلفةً كبيرةً.

ولكن لا ينبغي افتراض أنه يمكن دائمًا تبديل الأحكام هكذا، فليس في كثيرٍ من التقاليد القانونية والدينية والثقافية آليَّةٌ بسيطة أو مباشرة لتبديل الأحكام. ويدخل التقليد الإسلامي في هذا القسم. فوفقًا للتقليد الإسلامي، فقد بلَّغ الله أحكامه للبشر عن طريق النبي ﷺ، وكثيرًا ما شرع الله في حياة النبي ﷺ أحكامًا جديدةً وبدَّل أحكامًا قديمة. فقد أباح الله شربَ الخمر أولًا، ثمَّ حرَّمها بعد ذلك[1]. وكذلك أمر الله المسلمين في البداية باستقبال بيت المقدس في الصلاة، لكنه بعد ذلك أمرهم باستقبال مكة[2]. وفي كلتا الحالتين، بدَّل الله حكمًا مكانَ حكم آخر، وبلَّغ النبي ﷺ هذه الأحكامَ البديلة بعد أن أتاه الوحي بذلك. لكنَّ الوحي -وفقًا للتقليد الإسلامي- قد انقطع بموت النبي ﷺ؛ ولذلك فلا توجد آلية بسيطة أو مباشرة -منذ وفاة النبي ﷺ- لتبديل الأحكام. وهذا يعني أن أيَّ جهدٍ يسعىٰ إلىٰ تبديل الأحكام ستكون كلفتُه باهظةً، وسوف

(١) [المائدة: ٩٠-٩١].

(٢) [البقرة: ١٤٤].

يهدِّد هذا بإثارة الخلاف والانقسام في الأُمَّة المسلمة. كما أنَّ هذا سيفتح الباب أمام الانحلال التدريجي للنظام الفقهي الإسلامي، ليصبح كتلةً غير منسجمة ولا متجانسة من الآراء والاجتهادات الشخصية.

وهذا يضع علماء الدين المسلمين في موقفٍ معقَّد. ففي العصور القديمة والحديثة، نظر علماء الدين في إمكانية تغيير الله لمقاصده/أحكامه إذا تغيَّرت الظروف. وقد صيغت هذه الفكرة في المقولة الفقهية الشهيرة: «تغيُّر الأحكام بتغيُّر الزمان والمكان»[١]. وما تفترضه هذه العبارة هو أنَّ أحكام الشريعة شُرِعت أولًا في القرن السابع الميلادي، وكانت تستند إلىٰ الظروف المعيَّنة التي كانت في الجزيرة العربية آنذاك، لكنَّ المجتمعات الإسلامية في الأزمنة والأمكنة الأخرىٰ واجهت ظروفًا وأحوالًا مختلفة، فالمجتمع الإسلامي الذي عاش في الجزيرة العربية في القرن السابع كانت ظروفه تختلف عن المجتمع الإسلامي الذي عاش في الجزيرة العربية في القرن الثالث عشر أو القرن العشرين. وبعبارة أخرىٰ، تغيَّرت الظروف بتغيُّر الزمان. وكذلك فإن ظروف المجتمع الإسلامي في الجزيرة العربية تختلف عن ظروف المجتمع الإسلامي في نيجيريا أو إندونيسيا أو أسبانيا. وبعبارة أخرىٰ، تتغيَّر الظروف بتغيُّر المكان.

وقد نقول بعد ذلك: إن التغيُّر في الظروف -بسبب تغيُّر الزمان والمكان- يؤدي إلىٰ تغيُّرٍ في الأحكام. لكن هذا يُعَدُّ تبسيطًا مخلًّا؛ لأنَّ الفقهاء يرون أن التغيُّرات الصغيرة في الظروف لا تؤدي إلىٰ تغيُّر الأحكام، فلا تتغيَّر الأحكام إلَّا بالتغيُّر الكبير في الظروف. ثم تكون المشكلة بعد ذلك هي التفريق بين التغيُّرات الكبيرة والتغيُّرات الصغيرة. ولا أعتقد أن الفقهاء المسلمين وضعوا معيارًا واضحًا للتمييز بين هذين، ولكن من الممكن توضيح بعض الأمور المتعلِّقة بذلك المعيار.

---

(١) انظر أيضًا الفصلَيْن الرابع والسادس من:

"Hallaq 2001".

أشرتُ سابقًا إلىٰ وجود قسمَيْن من الظروف الجديدة التي قد تدفع الشخص إلىٰ التراجع عن قصده: **القسم الأول**: قد يتراجع الشخص عن قصده؛ لأنَّ الظروف الجديدة جعلت ثمن تحقيق غايته المقصودة مرتفعًا جدًّا. **والقسم الثاني**: قد يتراجع الشخص عن قصده؛ لأن الظروف الجديدة تكشف عن وسيلةٍ بديلةٍ أفضل لتحقيق الغاية المقصودة. وعندما تكون الأحكامُ مقاصدَ، فإنَّ الظروف الجديدة من كلا النوعين قد تؤدي إلىٰ التراجع عن الأحكام. ويمكن استخدام هذه الأفكار في أحكام الشريعة.

أولًا: قد يلغي الله حكمًا شرعيًّا؛ لأنَّ الظروف الجديدة تجعل كلفةَ تحقيق الغاية المقصودة زائدةً عن الحدِّ، وتظهر هذه الفكرة في مجموعةٍ متنوِّعةٍ من المقولات الفقهية الإسلامية القديمة، فمنها مثلًا: (١) «الضرورات تبيح المحظورات»، (٢) و«المشقَّة تجلب التيسير»، (٣) و«الضرر يُزال»[١]. فالله -مثلًا- يرغب في نشر الإيمان بالدين الإسلامي، وهو يعلم أن إعلان الإيمان بالإسلام يؤدي إلىٰ انتشار الإسلام؛ ولذلك شرع الله حكمًا يوجب علىٰ المسلمين أن يعلنوا إسلامهم (فهذه هي الوسيلة المقصودة)، من أجل تحقيق رغبته في نشر الإيمان بالدين الإسلامي (وهذه هي الغاية المقصودة). لكنَّ الظروف الجديدة قد تأتي بالاضطهاد، فيتعرَّض المسلمون إلىٰ الاعتداء أو القتل إذا جهروا باعتقادهم؛ ففي تلك الظروف، أصبحت كلفة نشر الإيمان بالدين الإسلامي عن طريق الجهر والإعلان زائدةً عن الحدِّ، فإن الله يرغب رغبةً قويةً في حماية أنفس المسلمين وأرواحهم، والإصرار علىٰ إيجاب الجهر بالمعتقد سوف يأتي علىٰ حساب تلك الرغبة؛ ففي تلك الظروف، يلغي الله إيجاب الجهر بالإيمان. وفي الحقيقة، وضع الله استثناءً لهذا الحكم العام، فلا يزال المسلمون مطالبين بالجهر بالإيمان، مع استثناء أحوال الاضطهاد والإكراه الشديد. وهذا المثال من الأمثلة المشهورة في الكتب الفقهية[٢].

---

(١) "al-Suyūṭī 1983b: 76, 83-84".

(٢) "al-Suyūṭī 1983b:84".

ولننظر في مثالٍ آخر مأخوذ من الكتب الفقهية الإسلامية[1]. يرغب الله في حفظ الأنساب، وهو يعلم أنَّ إطلاق النظر بين الرجال والنساء أو الملامسة بينهم مما يؤدي إلىٰ إضعاف الأنساب (لأن ذلك قد يؤدي إلىٰ الزنا)؛ ولذلك وضع الله حكمًا يحرِّم النظر واللمس علىٰ الرجال والنساء (فهذه هي الوسيلة المقصودة)، من أجل تحقيق رغبته في حفظ الأنساب (وهذه هي الغاية المقصودة). ولكن من أجل علاج الأمراض، يحتاج الأطباء إلىٰ إجراء الفحص الطبي الذي يتضمَّن النظر إلىٰ المريض ولمسه (وهذا يتضمَّن العورة أيضًا)، وفي بعض الأماكن قد لا يوجد إلَّا طبيب ذكر فقط. ففي هذه الظروف الجديدة، هل يُسمح للأنثىٰ أن تذهب إلىٰ الطبيب الذكر للعلاج (الذي سيتضمَّن نظره إلىٰ جسدها ولمسه)؟ فهنا قد يستثني الله هذه الحالةَ من الحكم الذي يمنع منعًا قاطعًا نظرَ الرجل ولمسه للمرأة الأجنبية. وبعبارة أخرىٰ، يستثني الله حالة العلاج الطبي من الحكم، فإنَّ الله يرغب في حفظ صحَّة الإنسان، والإبقاء علىٰ المنع سيأتي علىٰ حساب تحقيق هذه الرغبة. وكما سنرىٰ، استعمل الفقهاء المسلمون هذا النوعَ من التحليل في العصور القديمة والحديثة، عادةً تحت عنوان الاستحسان أو الاستصلاح.

ولعلنا ننظر الآن في المجموعة الثانية من الظروف التي قد تؤدي إلىٰ التراجع عن الأحكام. فقد يتراجع الله عن حكمه؛ لأن الظروف الجديدة تكشف عن وسيلةٍ بديلةٍ أفضل لتحقيق الغاية المقصودة من الحكم. فعلىٰ سبيل المثال، أوجب الله علىٰ المسلمين أن يُعِدُّوا «رِباط الخيل» من أجل الحرب[2]، لكن علماء الدين المسلمين يرون أن هذا الحكم يجب تفسيره تفسيرًا مختلفًا في ظلِّ ظروف الوقت الحاضر، فهذا الحكم اليوم يوجب

---

(١) "al-Suyūṭī 1983b: 79".

(٢) ﴿وَأَعِدُّوا لَهُم مَّا اسْتَطَعْتُم مِّن قُوَّةٍ وَمِن رِّبَاطِ الْخَيْلِ تُرْهِبُونَ بِهِ عَدُوَّ اللَّهِ وَعَدُوَّكُمْ﴾ [الأنفال: ٦٠].

علىٰ المسلمين أن يستعدوا للحرب بإعداد الوسائل العسكرية الحديثة (كالدبابات والطائرات والصواريخ)، بدلًا من الخيول[1]. فكيف نفهم هذا الرأي؟ لنرجع إلىٰ الحكم القرآنيّ الأول، الذي يوجب إعداد رباط الخيل للحرب، فالمفترض هنا أنَّ الله يرغب في أن يكتسب المسلمون القوة العسكرية، وهو يعلم أن خيول الحرب وسيلةٌ فعَّالةٌ في الحرب؛ ولذلك حصل عند الله قصدٌ يقتضي أن يُعِدَّ المسلمون رباطَ الخيل (فهذه هي الوسيلة المقصودة)، من أجل تحقيق رغبته في أن يكتسب المسلمون القوة العسكرية (وهذه هي الغاية المقصودة). وفي القرن السابع -حين نزل القرآن- كانت كفاءة الخيل في الحروب أمرًا معلومًا صحيحًا. أما في الوقت الحاضر، فإنَّ التقنيات العسكرية الحديثة أعظمُ كفاءةً بكثيرٍ من الخيل. ولذلك فإنَّ تلك التقنيات العسكرية الحديثة هي وسيلةٌ أقربُ إلىٰ تحقيق رغبة الله في امتلاك المسلمين للقوة العسكرية (أي الغاية المقصودة). ولـمَّا وُجِدت وسيلة أقرب إلىٰ تحقيق مراد الله، ألغىٰ الله الحكمَ الذي يوجب علىٰ المسلمين إعداد رباط الخيل، ثم حصل عند الله قصد/حكم جديد يوجب علىٰ المسلمين أن يُعِدُّوا الوسائل العسكرية الحديثة. ولذلك أصلح الله الحكمَ أو عدَّله، وأبقىٰ علىٰ الغاية المقصودة نفسِها، لكنَّه اختار وسيلةً مقصودةً جديدةً، بناءً علىٰ علمه -في ظل الظروف الحديثة- أن الوسائل العسكرية الحديثة هي أفضلُ الوسائل الحربية. وعلىٰ هذا النحو نرىٰ كيف يمكن للظروف الجديدة أن تؤدي إلىٰ التراجع عن الأحكام والمقاصد وإصلاحها. وكما سنرىٰ، فقد استخدم الفقهاء المسلمون هذا النوعَ من التحليل في كلٍّ من العصور القديمة والحديثة، عادةً تحت عنوان الاستصلاح.

---

(١) "Riḍā 1368h, 10: 68-71".

٤- اللغة وأصول الفقه الإسلامي: ظاهر النص والقياس والاستصلاح والاستحسان

إن الكتب المؤلَّفة في أصول الفقه -ومنها الكتب المُستخدَمة في مصر الحديثة- تؤكِّد العلاقة بين اللغة والمقاصد. ويتضح هذا في العمل الأصولي الكبير لفخر الدين الرازي (ت: ٦٠٦هـ/١٢٠٩م)، وهو كتاب «**المحصول**». يبدأ الرازي كتابَهُ بتفسير كلمة «الفقه»، فيوضِّح الرازي أن «الفقه في أصل اللغة عبارة عن فهم غرض المتكلِّم من كلامه»[١]. والسبب في إطلاق كلمة الفقه علىٰ «الشريعة الإسلامية» هو أنَّها تقتضي -إلىٰ جانب أمور أخرىٰ- فهمَ مقاصد الله من كلامه في القرآن. ثم تتكرَّر مرادفة الرازي بين كلمة الفقه والبحث في غرض المتكلِّم من وراء لغته، تتكرَّر كثيرًا في الكتب الفقهية الأخرىٰ[٢]؛ ولذلك فإنَّ الكتابات الاستشراقية تميل إلىٰ افتراض أن فرع الفقه الإسلامي يركِّز علىٰ تحليل اللغة[٣]. وأعتقد أن هذا الرأي خطأ؛ لأنَّ هذا الفرع أو الفن -كما بيَّنتُ- يتضمَّن أيضًا تحليل الأفعال غير اللفظية (كأفعال النبي ﷺ، وأفعال العلماء السابقين). ولكنني مع ذلك أدرك أنَّ التحليل اللغوي عنصر مهمٌّ في الفقه؛ ولذلك سأتناول بإيجازٍ التحليل اللغوي في هذا المجال، وأبيِّن مدىٰ ارتباطه بفكرة أنَّ العلم بأحكام الشريعة هو علمٌ بمقاصد الله، والرغبات والعلوم الإلهية التي تستند إليها تلك المقاصد.

عندما يتناول علم أصول الفقه التحليل اللغوي، فإنه يركِّز علىٰ كلام الله في القرآن وأحاديث النبي ﷺ المرويَّة، فهذه النصوص تصوغ الأحكام. فقد قال الله في القرآن: ﴿وَٱلسَّارِقُ وَٱلسَّارِقَةُ فَٱقۡطَعُوٓاْ أَيۡدِيَهُمَا﴾، كما نهىٰ عن شُرب خمر العنب (لكنَّ هذا هو أحد تفسيرات الآية

(١) "Al-Rāzī n.d 1: 78".

(٢) "Yunis Ali 2000: 1".

وانظر أيضًا:

"al-Shāfi'ī n.d: .91-92".

(٣) "Yunis Ali 2000; Gleave 2012".

القرآنية)[1]. وبالمثل، نهىٰ النبي ﷺ في بعض الأحاديث عن الأكل والشرب في آنية الذَّهب والفضَّة[2]. يستخدم الفقهاء المسلمون أربعة طرقٍ رئيسة لتفسير كلام الله وكلام النبي ﷺ. **فالأول**: ظاهر النص. **والثاني**: القياس، الذي يتضمَّن توسيع الحكم عن طريق النظر. **والثالث**: الاستصلاح، الذي يتضمَّن ترك حكمٍ ما (وربما إصلاحه) في ضوء الظروف الجديدة[3]. **والرابع**: الاستحسانُ، الذي يتضمَّن وضع استثناء مقيّد للحكم، في ضوء ظروفٍ معينة/ جديدة[4]. وسوف ننظر في كلٍّ من هذه الطرق الأربعة.

أ. ظاهر النصِّ

إن الطريقة الاجتهادية الأولىٰ هي التقيُّد التامُّ بالمعنىٰ الحرفيِّ للنصِّ (ظاهر النصِّ)، وظاهر النصِّ هو «المعنىٰ الصريح» للنصِّ. فلو نهىٰ الله تعالىٰ في القرآن عن شرب الخمر [أي الشراب المُسكِر المُتَّخذ من عصير العنب]، فوفقًا لظاهر هذا النصِّ: يحرِّم الله شربَ خمر العنب، ولا يحرِّم شربَ الأشربة المُسكِرة المصنوعة من التمر أو تدخين الحشيش، فإنَّ هذه الأمور ليست مذكورةً في النصِّ.

وإذا التزمنا بالمعنىٰ الحرفيِّ لكلام الله، فإننا نفترض أن مقاصده/ أحكامه تتطابق مع المعنىٰ الحرفيِّ لعباراته؛ ولذلك فإنَّ «النهي عن شرب الخمر» يفيد أن مقصد/ حكم الله هو امتناع المسلمين عن شرب خمر العنب. لكنهم لم يُمنَعوا من شرب الأشربة المصنوعة من التمر أو من

---

(١) [المائدة: ٩٠-٩١].

(٢) "Ibn Ḥajar 2008: 56".

(٣) للاطلاع علىٰ مناقشاتٍ عامَّة للاستصلاح، انظر:
"al-Ghazālī 2000: 173-180; al-Zarkashī 2007, 4: 377-382; Shalabī 1947 268-277; Khallāf 2003: 74-78; Abū Zahra 2002: 313-345, al-Zuḥaylī 2006, 2: 33-102".

(٤) للاطلاع علىٰ مناقشاتٍ عامَّة للاستحسان، انظر:
"al-Jaṣṣāṣ 2000, 2: 339-355; al-Zarkashī 2007, 4: 386-394; al-'jī 2004, 3: 575-577; Khallāf 2003: 70-73; al-Zuḥaylī 2006, 2: 17-32".

تدخين الحشيش (وقد كان بعض المتقدِّمين من فقهاء الحنفية يقولون بهذا القول في تفسير آية الخمر).

ب. القياس

والطريقة الاجتهادية الثانية هي القياس[١]. والقياس يتضمَّن توسيعَ الحكم عن طريق النظر. وفي القياس، نفترض أن مقاصد/أحكام الله لا تتطابق تمامًا مع المعنىٰ الحرفيّ للنصّ، بل تمتدُّ إلىٰ ما وراء ظاهر النصّ. ولذلك فيمكننا باستعمال القياس أن نقول إنَّ الله عندما نهىٰ عن شربِ خمر العنب لم يكن يقصد تحريمَ خمر العنب فقط، بل كان مقصده هو تحريم جميع المسكرات، ومنها الأشربة المصنوعة من التمور، والحشيش. وهذا هو الرأي المشهور عند فقهاء أهل السُّنة.

ولكن إذا أراد الله تحريم جميع المسكرات (وليس خمر العنب فقط)، فلماذا ذكر في نهيه «الخمر» لا «المسكرات» عمومًا؟ هنا تفترض مناقشات الفقهاء للقياس أنَّ الله أحيانًا يمثِّل بالشيء المخصوص ويريد طائفةً أوسعَ من الأشياء، فالخمر هنا ما هو إلَّا مثال للمُسكرات. فعندما نهىٰ الله عن الخمر، كان معنىٰ النهي هو الامتناع عن شرب الأشياء التي تشبه الخمر (أي: «لا تشربوا الأشياء التي من أمثلتها الخمر»). وهذا يشبه حكمًا ينصُّ صراحةً علىٰ منع الأطفال من إحضار «المسدسات» إلىٰ المدارس، فالمسدس هنا ما هو إلَّا مثال علىٰ طائفةٍ أوسعَ من الأشياء (أي الأسلحة المميتة)، فيمكن قراءة هذا الحكم علىٰ أنه يتضمَّن منعَ الأطفال من إحضار أي نوعٍ من الأسلحة المميتة إلىٰ المدارس (كالبنادق والبنادق الآليَّة والقنابل اليدويَّة).

---

(١) للاطلاع علىٰ مناقشة عامَّة للقياس، انظر:

"al-Ghazālī 2000: 280-341; al-Zarkashī 2007, 4: 3-319; al-'jī 2004, 3: 279-550; al-Zuḥaylī 2006, 1: 571-680".

ونحن نقرِّر أن الله يحرِّم جميع المسكرات باستنباط رغباته وعلومه ومقاصده من نهيه عن شرب الخمر، فنستنبط أنَّ الله يرغب في منع العداوة والبغضاء[١]، ونستنبط أيضًا أنَّ الله يعلم أنَّ السُّكْر يؤدي إلىٰ العداوة والبغضاء، ثم نستنبط أنَّ الله يقصد منعَ جميع المُسكِرات (فهذه هي الوسيلة المقصودة) من أجل تحقيق رغبته في منعِ العداوة والبغضاء (وهذه هي الغاية المقصودة). وفي مناقشة القياس، يستخدم الفقهاء كلمة «العلَّة» للإشارة إلىٰ «الوسيلة المقصودة»[٢]، ويستخدمون أيضًا كلمة «الحكمة» للإشارة إلىٰ «الغاية المقصودة».

كان القياس قبل العصر الحديث هو أهم طرق الاجتهاد في الفقه الإسلامي؛ فعن طريق الاستخدام الواسع للقياس، وضع العلماء نظامًا أوسعَ من أحكام الشريعة، يمتدُّ بعيدًا إلىٰ ما وراء ظاهر النصِّ ومعانيه الحرفيَّة، في كلام الله في القرآن وكلام النبي ﷺ في الأحاديث. وعندما أخذ العلماء المسلمون بالقياس، فكثيرًا ما كانوا يبتعدون عن المنهج الحرفيِّ الصارم في الاجتهاد الفقهي.

ج. الاستصلاح

والطريقة الاجتهادية الثالثة هي الاستصلاح[٣]، والاستصلاح يتضمَّن تركَ الحكم -وربما إصلاحه- في ضوء الظروف الجديدة. وقد شرحنا سابقًا المنطق الذي تقوم عليه هذه الطريقة، فقد يُلغي الله حكمًا شرعيًّا؛ لأن الظروف الجديدة تجعل كلفةَ تحقيق الغاية المقصودة زائدةً عن الحدِّ، وقد

---

(١) "al-Zuḥaylī 2006, 1: 575".

(٢) ولكن إن أردنا الدقَّة، فإن العلَّة هي مجموعة الأوصاف التي تميِّز طائفةً واسعةً من الأشياء التي يتناولها الحكم (مثلًا: اتصاف الشيء بكونه مُسكِرًا).

(٣) للاطلاع علىٰ مناقشة عامَّة للاستصلاح، انظر:
"al-Ghazālī 2000: 173-180; al-Zarkashī 2007, 4: 377-382; Shalabī 1947: 268-277; Khallāf 2003: 74-78; Abū Zahra 2002: 313-345, al-Zuḥaylī 2006, 2: 33-102".

يُلغي الله أيضًا الحكم لأن الظروف الجديدة تكشف عن وسيلةٍ بديلةٍ أفضل في تحقيق الغاية المقصودة من الحكم.

ويمكن العثور علىٰ أمثلةٍ كلاسيكيةٍ للاستصلاح في أفعال عمر، الصحابي الجليل الذي تولّىٰ خلافة الأمة الإسلامية بعد وقتٍ قصيرٍ من وفاة النبي ﷺ. فقد شرع الله حكم الزكاة في القرآن، وتُستخدم هذه الزكاة في مساعدة الفقراء، لكنَّ الله نصَّ أيضًا أن جزءًا من الزكاة ينبغي أن يُصرَف علىٰ المؤلَّفة قلوبهم. ويمكن فهم هذا كما يلي: الله يرغب في نشر الإسلام، وهو يعلم أن إعطاء المؤلَّفة قلوبهم من الزكاة سوف يساعد في تثبيت هؤلاء وحثِّ غيرهم علىٰ الإسلام. ولذلك حصل عند الله قصد يقتضي أن يُعطىٰ المسلمون الجدد جزءًا من الزكاة السنوية (فهذه هي الوسيلة المقصودة) من أجل نشر الإسلام (وهذه هي الغاية المقصودة). وفي حياة النبي ﷺ، كانت هذه الممارسة ضروريةً للمساعدة في نشر الإسلام، ولكن في زمان عمر قوي الإسلام بالفعل وترسَّخ، وأصبح ينتشر في سهولة؛ ولذلك لم يعُد من حاجة تدعو إلىٰ إعطاء المؤلَّفة قلوبهم. ففي ظل هذه الظروف الجديدة، أسقط عمر سهمَ المؤلَّفة قلوبهم[١].

رأىٰ عمر آنذاك وسيلتَيْن لنشر الإسلام: **الأولىٰ** هي إعطاء المؤلَّفة قلوبهم من أموال الزكاة، **والثانية** أن يدع الإسلام ينتشر بنفسه دون إعطائهم من الزكاة. فكانت الوسيلة الثانية عند عمر أفضلَ من الأولىٰ وأقربَ إلىٰ تحقيق الغاية المقصودة وهي نشر الدين، فإنَّ تلك الوسيلة حافظت علىٰ نفقاتٍ سنوية غير ضرورية، فكان بإمكان عمر أن ينفقها في أغراضٍ أَوْلَىٰ (كمساعدة الفقراء). وبهذه الطريقة، أصلح عمر الحكمَ الوارد في القرآن، ولم يعُد يُخرج سهم المؤلَّفة قلوبهم في الزكاة[٢].

ولـمَّا كان الاستصلاح يتضمَّن تركَ الحكم (وربما إصلاحه)، فهو يستلزم تركَ المعنىٰ الحرفيِّ للنصوص من كلام الله والنبي ﷺ، التي ورد

---

(١) "M. Shalabī 1947: 37-38; Biltājī 2006: 148-154".

(٢) "M. Shalabī 1947: 48-56: Biltājī 2006: 327-330".

فيها هذا الحكم. فقد نصَّ الله في القرآن أن المؤلَّفة قلوبهم من مصارف الزكاة السنوية، لكنَّ عمر لم يلتزم بالمعنىٰ الحرفيِّ لهذه الآية عندما قرَّر أنه في ظل الظروف الجديدة لا ينبغي إخراج سهم المؤلَّفة قلوبهم. وبعبارة أخرىٰ، لم يتبع عمر المنهج الحرفيَّ الصارم في الاجتهاد الفقهي.

د. الاستحسان

والطريقة الاجتهادية الرابعة هي الاستحسان[1]. والاستحسان له تعريفاتٌ مختلفة وغير واضحةٍ إلىٰ حدٍّ ما في الكتب الفقهية، ولكن أفضل تصوُّر للاستحسان هو أنَّه يتضمَّن وضع استثناء مقيّد محدود للحكم، في ضوء الظروف الجديدة أو في ضوء ظروفٍ معينة. فكما ذكرنا سابقًا، فإن في الشريعة حكمًا عامًّا يقضي بتحريم النظر واللمس بين الرجل والمرأة الأجنبية عنه، ولكن يُستثنىٰ من ذلك الحكم المرأة التي تذهب إلىٰ الطبيب من أجل العلاج. وبالمثل، ذهب بعض الفقهاء إلىٰ أنه يُستثنىٰ من تحريم شرب الخمر ما إذا كان شربه من أجل التداوي[2]. فهذه من أمثلة الاستحسان، وقد أوضحنا سابقًا المنطق وراء هذه الأقوال، فقد يترك الله (أي يلغي) حكمًا شرعيًّا؛ لأن الظروف الجديدة تجعل كلفةَ العمل به زائدةً عن الحدِّ.

تقدِّم سياسات عمر أيضًا أمثلةً للاستحسان في وجهة نظر العلماء المسلمين. فقد نصَّ الله في القرآن علىٰ عقوبة قطع يد السارق، ولكن تذكَّر

---

(١) للاطلاع علىٰ مناقشة عامَّة للاستحسان، انظر:

"al-Jaṣṣāṣ 2000, 2: 339-355; al-Zarkashī 2007, 4: 386-394; al-'jī 2004, 3: 575-577; Khallāf 2003: 70-73; al-Zuḥaylī 2006, 2: 17-32".

(٢) انظر:

"Ibn Nujaym 1999: 65".

وانظر أيضًا:

"Hallaq 2001: 140".

أن عمر قد أوقف عقوبة القطع في عام المجاعة، عندما اضطر الناس إلىٰ السرقة بسبب الجوع. فقد وضع عمر استثناءً لذلك الحكم[١]. والملاحظ أن الاستثناءات من هذا النوع تتضمَّن التخلِّي عن المعنىٰ الحرفيِّ للنصوص (من كلام الله وكلام النبي ﷺ) التي وردت بالأحكام، فالمعنىٰ الحرفيُّ لآية السرقة يشير إلىٰ أنه يجب قطعُ يد جميع السارقين (حتىٰ في زمان المجاعة)، لكنَّ عمر لم يلتزم بالمعنىٰ الحرفيِّ لتلك الآية عندما قرَّر إيقاف عقوبة القطع في عام المجاعة. ومرةً أخرىٰ، نرىٰ هنا أن عمر لم يتبع المنهج الحرفيَّ الصارم في الاجتهاد الفقهي.

وأودُّ أن أشير إلىٰ أنه لا يوجد دائمًا فرق واضح -علىٰ المستوىٰ المفاهيمي- بين الاستصلاح والاستحسان. فالاستصلاح -كما ذكرنا سابقًا- يتضمَّن تركَ الحكم الشرعي (وربما إصلاحه)، والاستحسان يتضمَّن وضعَ استثناءٍ أو قيدٍ لأحكام الشريعة. ولكن يمكن القولُ: إن المرء إذا وضع استثناءً للحكم، فإنه بذلك يترك الحكم الأصليَّ ويُصلحه. وعلىٰ أي حال، فالمهمُّ لغرضنا هو إدراك العلاقة بين منطق الاستصلاح والاستحسان بمسألة المقاصد والرغبات والعلوم الإلهية.

٥- الحرفيَّة والاجتهاد الفقهي

إلىٰ أيِّ مدىٰ يُمكِن أن يقال: إن علماء المسلمين القدامىٰ كان منهجهم في الاجتهاد منهجًا حرفيًّا؟ أصبحت الدراسات الاستشراقية الأخيرة تتناول هذا السؤال بدرجةٍ متزايدةٍ من التفصيل[٢]. وفي التاريخ الإسلامي، أخذ المذهب الظاهريُّ -الذي لم يدُم طويلًا- بمنهج حرفيٍّ صارم[٣]. لكن التيار العام في الفكر الفقهي السُّني رفض المنهج الظاهري الحرفيَّ الصارم، وهذا يشمل المذاهب الأربعة كلها (أي المذهب الحنفي والمالكي والشافعي والحنبلي). ففي حين أن المذهب الظاهري رفض الأخذ بالقياس وأبطله،

---

(١) "Kamali 2013: 325".

(٢) "Yunis Ali 2000; Gleave 2012".

(٣) "Melchert 1997: 178-197".

فقد أخذت المذاهب الأربعة بالقياس، كما أخذ المذهب الحنفي والمذهب المالكي بالاستصلاح والاستحسان، أما المذهب الشافعي والمذهب الحنبلي ففيهما نزاع وخلاف في كلٍّ من الاستصلاح والاستحسان، ولكن يمكن القول: إنَّ كلا الطريقَيْن يحظىٰ ببعض القبول في المذهبَيْن.

يرجع رفض التيار السُّني العام للمنهج الظاهري الحرفي إلىٰ سببَيْن رئيسَيْن: **الأول** هو أنَّ العلماء المسلمين يساوون بين أحكام الشريعة ومقاصد الله. ولكنَّ مقاصد الشخص كثيرًا ما تختلف عن المعنىٰ الحرفيِّ الظاهر لعباراته؛ ولذلك فلا يمكن اختزال مقاصد الله في المعنىٰ الحرفيِّ الظاهر لنصوصه. **والثاني** هو تأثُّر العلماء المسلمين بأمثلة الأجيال الأولىٰ، الذين اعتقدوا أنهم كانوا علىٰ درجةٍ عليا من العلم بأحكام الشريعة، فقد أمضىٰ عمر قرابة عقدين في صُحبة النبي ﷺ، واكتسب العلمَ بالشريعة منه مباشرةً. ولكن من الواضح أنه رفض المنهج الحرفيَّ الظاهريَّ، بل إنه استخدم الأشكال العامَّة للاجتهاد المرتبطة بالاستصلاح والاستحسان. ولذلك خلُص العلماء المتأخرون إلىٰ أنه لا ينبغي فهم أحكام الشريعة بمنهجٍ حرفيٍّ صارمٍ.

ومع أنَّ العلماء القدامىٰ لم يأخذوا بمنهج «حرفي» أو «ظاهري» صارم، فقد كانوا يميلون إلىٰ منهجٍ فيه قدر من «الحرفية» أو «الظاهرية»، يسعىٰ إلىٰ تقليل الخروج عن ظاهر نصوص الشريعة، حتىٰ في ظل الظروف الجديدة. فكثيرًا ما كان العلماء القدامىٰ يلتزمون التزامًا تامًّا بالمعنىٰ الحرفيِّ للنصِّ، ولا سيَّما فيما يتعلَّق بالعبادات، وكانوا أيضًا علىٰ استعدادٍ لتوسيع الأحكام بالقياس، وهذا يقودنا إلىٰ الاستصلاح والاستحسان. فمن الناحية النظرية، يمكن استخدام الاستصلاح والاستحسان لتسويغ العديد من المخالفات الكبيرة لظواهر النصوص ومعانيها الحرفيَّة، لكنَّ استخدام العلماء القدامىٰ للاستصلاح والاستحسان كان قليلًا جدًّا، ولم يطمئنوا لاستخدام تلك الطرق إلَّا عند تناول الضرورات والمشقَّة التي تعرِّض حياة المسلمين وصحَّتَهم وأمنهم للضرر، وفي حالة عدم الضرورة، فكانوا عادةً يتجنبون الأخذ بالاستصلاح والاستحسان. وكما سنرىٰ، فمع قدوم العصر

الحديث، بدأ العديد من علماء الدين في تأييد الاستخدام الواسع والراديكالي لكلٍّ من الاستصلاح والاستحسان.

إنَّ استيعاب تلك المسائل يسمح بفهم أفضل للتراث الفقهي الإسلامي. ولتحسين هذا الفهم، أودُّ أن أنظر في عدَّة مفاهيم أساسية في التراث الفقهي الإسلامي: (١) التقليد، (٢) والإجماع، (٣) والمذهب، (٤) والاجتهاد. وسوف أبدأ بالتقليد.

٦- الأساس المنطقي للتقليد

في وجهة نظر العلماء المسلمين القدامىٰ، يجب علىٰ الأقل علمًا بأحكام الشريعة أن يرجع إلىٰ الأعلم بتلك الأحكام. وبعبارة أخرىٰ، لا يحقُّ للأقل علمًا أن ينظر ويختار فيما يتعلَّق بأحكام الشريعة، بل يجب عليه قبولُ أقوال الأعلم منه. ويُعرَف هذا الإذعان والتسليم لقول الأعلم بالتقليد[١].

والتقليد فيه جانب زمانيٌّ واضح؛ وذلك لأنَّ العلماء في حقبة ما قبل العصر الحديث كانوا يرون أن السابقين أعلمُ من المتأخرين. فيقول ابن القيم: «قُرب الأقوال إلىٰ الصواب بحسب قُرب أهلها من عصر الرسول ﷺ»[٢]. والنتيجة اللازمة لهذا القول هي أن العلم في تناقصٍ منذ فجر الإسلام. ويؤكّد الشاطبي (ت: ٧٩٠هـ/١٣٨٨م) أنَّ: «... تحقُّق الصحابة بعلوم الشريعة ليس كتحقُّق التابعين، والتابعون ليسوا كتابعيهم، وهكذا إلىٰ الآن»[٣].

والأصل هو أنَّه لمَّا كان العلماء السابقون أعلمَ، فإنه ينبغي علىٰ المتأخرين أن يرجعوا إليهم (بالتقليد). فلو جزم العلماء السابقون مثلًا أن

(١) للاطلاع علىٰ التعريفات التقليدية لمصطلح «التقليد»، انظر:
"al-Ghazālī 2000: 370; Ibn Qudāma 1994: 205; al-Shawkānī 1994: 391".

(٢) "Ibn al-Qayyim 2004, 2:j.4 384".

(٣) "Al-Shāṭibī 2004: 57".

أحكام الشريعة تحرِّم تدخين الحشيش، أو تسمح للمرأة بأن تذهب إلىٰ الطبيب؛ فيجب علىٰ العلماء المتأخرين أن يسلِّموا لتلك الأقوال دون أن يكون لهم قولٌ فيها. وأعلمُ جيلٍ هو الجيلُ الأول، ثم الثاني، ثم الثالث، وهكذا. ولذلك فإن الجيل الثاني يقلِّد الأول، والجيل الثالث يقلِّد كلًّا من الجيلَيْن الأول والثاني، وهكذا.

لكنَّ الإذعان للعلماء السابقين ليس مطلقًا، بل هو علىٰ درجات. وها هنا عدَّة أقوال فيما يتعلَّق بالمدىٰ الذي يجب أن يصل إليه تقليد المتأخِّرين للمتقدِّمين. ففي أحد الطرفَيْن مَنْ يرىٰ أنه يجب علىٰ العلماء المتأخرين تقليدُ أقوال المتقدمين، حتىٰ لو وقفوا علىٰ الأحاديث التي يبدو أنها تتعارض بوضوحٍ مع تلك الأقوال. وفي الطرف الآخر مَنْ يرىٰ أنَّ المتأخرين يجوز لَهم (أو حتىٰ يجب عليهم) ألَّا يقلِّدوا أقوال السابقين إذا وقفوا علىٰ الأحاديث التي يبدو أنها تعارض تلك الأقوال[(١)]. وبعبارة أخرىٰ، يجوز في تلك الظروف (أو حتىٰ يجب) تركُ التقليد[(٢)].

وجد المستشرقون الغربيون صعوبةً في فهم وجهة النظر الإسلامية القديمة التي تقول بأن العلم بالشريعة في تدهور وتراجعٍ مستمر، فهؤلاء المستشرقون يفترضون عمومًا أن العلم بأحكام الشريعة يُكتسَب عن طريق

---

(١) يشير ابن تيمية إلىٰ وجود أسبابٍ محتملة لعدم العمل بالحديث إذا لم يتأيد بأقوال بعض العلماء المتقدمين، انظر:

"Ibn Taymiyya 2004, 20: 247-252".

ومن ناحية أخرىٰ، يبدو أن ابن القيم يقول بلزوم العمل بالحديث حتىٰ في غياب مثل هذا التأييد. انظر:

"Ibn al-Qayyim 2004, 2:j.4 470-479".

وانظر أيضًا:

"Riḍā 2008: 114-115".

(٢) وبين أكثر الأقوال تشددًا وأكثرها تساهلًا مجموعة من الأقوال المتوسطة، وهي تنصُّ علىٰ أنه في حين أن وجود الحديث المعارض لا يسوِّغ تركَ التقليد، فإنه يجوز تركُ التقليد إذا تحقَّقت شروط إضافية. انظر:

"Ibn al-Ṣalāḥ 2009: 81-82; al-Dihlawī 1398h:36-37".

النصوص المكتوبة، وهذا علىٰ ما يبدو يضع المتأخرين والمتقدمين علىٰ قدم المساواة، فإذا كانت الأجيال السابقة قد اكتسبت العلمَ بأحكام الشريعة عن طريق دراسة النصوص، فيجب أن تكون الأجيال اللاحقة قادرةً علىٰ اكتساب ذلك العلم عن طريق دراسة تلك النصوص. ولذلك ينبغي في هذا القول أن يظلَّ العلم بالشريعة ثابتًا مستقرًا، لا أن يتراجع. ولكن إذا كان العلم لا يتدهور، وإذا كان المتأخرون ليسوا أقلَّ علمًا من أسلافهم، فمن الصعب فهم لماذا يصرُّ العلماء المتأخرون علىٰ الإذعان والتسليم لأسلافهم (بالتقليد)؟ وهذا الخيط من التفكير جعل المستشرقين يفرضون تفسيراتٍ أخرىٰ لتعليل إصرار العلماء المسلمين المتأخرين علىٰ التقليد، فذهب بعضهم إلىٰ أن التقليد كان نتيجةً لعوامل سياسية وتاريخية[١]، وذهب آخرون إلىٰ أن التقليد أَيْسَرُ علىٰ المتأخرين، فإنه يريحهم من عناء الاجتهاد والاضطرار إلىٰ استنباط الأحكام بأنفسهم[٢]، وذهب غيرهم إلىٰ أن التقليد يُعَدُّ وسيلةً لضمان الاستقرار أو زيادة الانضباط في النظام القانوني والإجراءات القانونية[٣]. ودون أن ننكر الصحَّة الجزئيَّة لهذه التفسيرات، فهي ليست الأسباب التي يطرحها الفقهاء المسلمون أنفسهم، كما أن تلك التفسيرات تُعَدُّ مُشكِلةً؛ لأنها تعجز عن التعامل المناسب مع الأُسس الإبستيمية (المعرفية) الكامنة خلف الفكر الفقهي السُّني في حقبة ما قبل العصر الحديث.

٧- الأساس الإبستيمي (المعرفي) للتقليد

يوجد سببان -علىٰ الأقل- يفسِّران وجهات النظر الإسلامية القديمة في التقليد، وكلاهما يتعارض مع افتراض أن العلم بأحكام الشريعة يكفي في اكتسابه دراسة النصوص المكتوبة المحفوظة علىٰ مر الزمان. **أولًا**: يرىٰ

---

(١) "Hallaq 1984: 18; Hallaq 1986: 134".

(٢) "Jackson 1996: 172".

وانظر أيضًا:

"Calder 1996: 162-163".

(٣) "Fadel 1996; El Shamsy 2008: 22; Ibrahim 2016".

العلماء القدامىٰ أن كثيرًا من الأحاديث -إن لم يكن أكثرها- لم تُدوَّن ولم تُجمع في الكتب، بل كانت الأجيال الأولىٰ تجمعها وتحفظها وتستعين علىٰ ذلك بالكتابة أحيانًا، ولم يُنقل إلىٰ الأجيال اللاحقة إلَّا جزء صغير من الأحاديث التي كانت شائعةً بين العلماء السابقين (ومنهم الأئمَّة الأربعة)، ومن الأمثلة علىٰ ذلك أنَّ المصادر الإسلامية تذكر أن إمام الحديث البخاري (ت: ٢٥٦هـ/ ٨٧٠م) جمع ستمائة ألف حديث، ومن بين تلك الأحاديث فقد ترك للأجيال اللاحقة في صحيحه الشهير أقلَّ من ثمانية آلاف حديث[١]. ويقول ابن تيمية متحدِّثًا عن هذه المسألة:

«الذين كانوا قبل جمع هذه الدواوين أعلم بالسُّنة من المتأخرين بكثير؛ لأنَّ كثيرًا مما بلغهم وصحَّ عندهم قد لا يبلغنا إلَّا عن مجهول أو بإسناد منقطع أو لا يبلغنا بالكليَّة، فكانت دواوينهم صدورهم التي تحوي أضعاف ما في الدواوين، وهذا أمر لا يشكُّ فيه من علم القضية»[٢].

وربما لا يتفق جميع العلماء القدامىٰ مع هذا القول[٣]، لكن يبدو أنه قول واسع الانتشار، بل كانت وجهات النظر المماثلة لكلمة ابن تيمية تلك ظاهرةً في الأزهر في أوائل القرن العشرين، فقد اشتكىٰ رشيد رضا من أنَّ علماء الأزهر كانوا يجيبون عن انتقاداته للتقليد بأن مؤسِّسي المذاهب الفقهية ربما اطلعوا علىٰ أحاديث لم تعُد موجودةً[٤]، كما أن العلماء التقليديين حتىٰ يومنا هذا ما زالوا يطرحون هذه الحجج نفسها، مؤكِّدين أن

---

(١) انظر:

"Azmi 1968: 301-305".

يشير عزمي هنا إلىٰ نقطةٍ تخالف ما شاع افتراضه، وهو أن عدم إخراج البخاري للحديث لا يعني أنه يرىٰ أنه يفتقد للقيمة الدلالية.

(٢) "Ibn Taymiyya 2004, 20: 238-239".

وانظر أيضًا:

"Ibn al-Qayyim 2004, 2: j.4 405-407".

(٣) وللاطلاع علىٰ ما يشير إلىٰ أنَّ السيوطي قد يكون له قول مختلف، انظر:

"al-Suyūṭī 1983a: 90".

(٤) "Riḍā 2008: 52".

الفقهاء السابقين تمكَّنوا من الوصول إلىٰ عددٍ من الأحاديث «يتجاوز بكثيرٍ الأحاديث التي جُمِعت بعد ذلك [ونُقِلت إلىٰ الأجيال اللاحقة]»[1]. وبذلك كان العلماء الأوائل علىٰ علمٍ بكثيرٍ من الأحاديث التي لم تُدوَّن ولم تُنقل إلىٰ الأجيال اللاحقة، وهذا يعني أنهم أعلمُ بأحكام الشريعة من الأجيال اللاحقة؛ ولذلك فمن المنطقي أن يقلِّد العلماء المتأخرون أسلافَهم الأعلم منهم.

وترجع صعوبة إدراك هذه النقطة عند الباحثين الغربيين -إلىٰ حدٍّ كبيرٍ- إلىٰ الطريقة التي تلقَّوا بها كتب الحديث المرويَّة، فالعلماء المسلمون يرون أن كتب الحديث تلك لا يمكن فهمها فهمًا صحيحًا إلَّا بتلقيها بالإسناد، فهذا يسمح للشيوخ بتوضيح وظائف الأحاديث وتاريخها، ولكن لأن الباحثين الغربيين تلقوا هذه النصوص من المكتبات ومتاجر الكتب، فلم يخبرهم أحدٌ أنَّ تلك الكتب لا تحتوي إلَّا علىٰ جزء من الأحاديث التي كانت عند العلماء الأوائل. والنتيجة هي الالتباس والاضطراب فيما يتعلَّق بوجهات النظر الإسلامية حول الأحاديث، ثم يؤدي هذا الالتباس إلىٰ سوء فهم بعض النظريات الفقهية الأساسية كالتقليد.

والسبب الثاني الذي جعل العلماء المسلمين القدامىٰ يأخذون بالتقليد يتعلَّق برؤيتهم للتعلُّم، فقد رأينا أنَّ بعض أنواع العلم -عند العلماء المسلمين (مثل ابن خلدون)- لا يمكن اكتسابها إلَّا بالممارسة، فالنصوص المكتوبة وحدها لا تكفي. والجدير بالذكر هنا هو أنه وإن أمكن الحفاظ علىٰ النصوص المكتوبة دون تغيير بمرور الزمان، فلا يمكن الحفاظ علىٰ الممارسة، فالممارسة تتراكم التعديلات عليها دائمًا، فتبتعد عن الأصل شيئًا فشيئًا.

وهكذا، عمل النبي ﷺ بأحكام الشريعة، فكانت هذه هي سُنَّته، وشاهده الصحابة مباشرةً واقتدوا به، واكتسبوا بذلك العلم بأحكام الشريعة

---

(١) انظر تعليقات كيلر في:

"al-Nawawī 2002: 134-135".

(عن طريق الممارسة)، ولكن حتىٰ وإن كان الصحابة قد سعوا إلىٰ الاقتداء النبي ﷺ بقدر ما أمكنهم، فلم يتمكَّنوا من تحقيق الاقتداء التام؛ ولذلك كانت ممارستهم لأحكام الشريعة نسخةً غير تامَّةٍ من ممارسة النبي ﷺ لأحكام الشريعة. وبالمثل، لم يكن علمهم بأحكام الشريعة دقيقًا أو تامًّا كعلم النبي ﷺ. ثمَّ شاهد الجيل الثاني من المسلمين الصحابةَ واقتدوا بهم، وبذلك اكتسبوا العلمَ بأحكام الشريعة (عن طريق الممارسة)، ولكن حتىٰ وإن كان الجيل الثاني قد سعىٰ إلىٰ الاقتداء بالصحابة بقدر ما أمكنهم، فإن الاقتداء التامَّ كان ممتنعًا هنا أيضًا؛ ولذلك كانت ممارسة الجيل الثاني لأحكام الشريعة نسخةً غير تامَّةٍ من ممارسة الصحابة لأحكام الشريعة. وبالمثل، كان علم الجيل الثاني بأحكام الشريعة ليس دقيقًا أو تامًّا كعلم الصحابة. وبذلك نرىٰ أنَّ ممارسة أحكام الشريعة تنحرف شيئًا فشيئًا في كل مرةٍ تنتقل فيها من جيلٍ إلىٰ جيلٍ جديد، ففي حين كان عند الصحابة نسخة مباشرة وإن كانت غير تامَّة من ممارسة النبي ﷺ لأحكام الشريعة، فإنَّ الجيل الثاني كان عنده نسخة غير تامَّة من نسخة غير تامَّة. وكذلك الجيل الثالث، لديه نسخة غير تامَّة من نسخة غير تامَّة من نسخة غير تامَّة، وهلمَّ جرًّا. وعلىٰ سبيل المثال، فإن صلاة الصحابة (أي ممارستهم لأحكام الشريعة المتعلِّقة بالصلاة) هي الأقرب إلىٰ صلاة النبي ﷺ، ثم تتلوها صلاة الجيل الثاني في القُرب من ذلك، وهكذا. فلمَّا كانت الأجيال اللاحقة تكتسب العلمَ بأحكام الشريعة عن طريق ممارسةٍ تتعرَّض للانحراف شيئًا فشيئًا، كان العلم الذي لديهم بأحكام الشريعة يتعرَّض أيضًا للانحراف شيئًا فشيئًا. وهذا يعني أن الأجيال السابقة لديها مكانة ورتبة إبستيمية لا يمكن أن يدانيها المتأخرون. ونتيجةً لذلك، فمن المنطقي أن تقلِّد الأجيال اللاحقة الأجيالَ السابقة.

يؤكِّد العلماء المسلمون القدامىٰ أن الأجيال الثلاثة الأولىٰ -تقريبًا- حازت مستوًى رفيعًا من العلم بأحكام الشريعة (أي الصحابة، والتابعين، وأتباع التابعين)، ويُشار إلىٰ هذه الأجيال بكلمة «السلف». وعندما يشدِّد

العلماء القدامىٰ علىٰ الحاجة إلىٰ تقليد الأجيال السابقة، فإنهم يعنون أولًا وقبل أي شيء تقليدَ السلف.

٨- التقليد والإجماع والمذاهب الفقهية

نحن الآن في وضعٍ يسمح لنا بالنظر في العلاقة بين التقليد والمذاهبِ الفقهية. وفي نظرنا في هذه العلاقة، من الضروري إعادة تلخيص العديد من النقاط التي طُرحت سابقًا، مع الإشارة إلىٰ نظرية الهرمنيوطيقيا. فقد أشرنا إلىٰ أن العلماء المسلمين يتطلَّعون إلىٰ تحصيل العلم بأحكام الشريعة، الذي هو علمٌ بالصفات النفسية الإلهية (أي المقاصد والعلوم والرغبات الإلهية)، ويستنبط العلماء المسلمون هذا العلمَ من عدَّة مصادر، بدءًا من أقوال الله في القرآن، وأفعال النبي ﷺ كما وردت في الأحاديث (فهذه علامات/آثار للصفات النفسية الإلهية). ولكن حتىٰ وإن أمكن استنباط بعض العلم من القرآن والحديث، فإنَّ هذا العلم محدودٌ؛ وذلك لأنَّ عبارات القرآن والحديث تحتمل عدَّة أوجه من التفسير، ولأنَّها لم تتناول كثيرًا من الأسئلة الفقهية تناولًا صريحًا (علىٰ سبيل المثال: هل يجوز تدخين التبغ؟ هل يجوز للمرأة أن تزور الطبيب؟ إلىٰ آخره). وهذا يعني أن العلم بأحكام الشريعة يجب أن يُطلب من مصادر أخرىٰ.

وقد بيَّنتُ أن أفعال جميع العلماء اللاحقين (وكذلك أقوالهم) هي أحدُ تلك المصادر. وبعبارة أخرىٰ، تُعَدُّ تلك الأفعال من العلامات/الآثار للصفات النفسية الإلهية، التي يمكن عن طريقها استنباط العلم بالصفات النفسية الإلهية (وكذلك أحكام الشريعة)؛ وذلك لأنَّ أفعال جميع علماء الدين اللاحقين تقوم علىٰ العلم بأحكام الشريعة المنقول بالإسناد الممتدِّ إلىٰ النبي ﷺ. فإذا امتنع أحد علماء الدين عن تدخين التبغ، فقد يُستنبط من ذلك أن من مقاصد الله هو أن يمتنع المسلمون عن تدخين التبغ، ويمكن أيضًا استنباط أنَّ الله يرغب في حفظ صحَّة الإنسان، وأنَّ الله يعلم أن التبغ ضارٌّ بصحَّة الإنسان.

وتذكَّر أن استنباط العلم بالصفات النفسية الإلهية من أفعال العلماء يمكن تشبيهه باستنباط العلم بصفات الملك النفسية من أفعال رعيته، أو استنباط العلم بصفات الجنرال النفسية من أفعال جنوده. وسوف أتوسَّع الآن في هذه النقطة علىٰ نحوٍ يتعلَّق بالتقليد والمذاهب الفقهية.

تُعَدُّ أفعال جميع علماء الدين (وأقوالهم أيضًا) من مصادر الأدلَّة علىٰ أحكام الشريعة. لكن قوة تلك الأدلَّة تتوقَّف علىٰ عاملَيْن رئيسَيْن: (١) الأولوية الزمانية، (٢) ونطاق الإجماع.

ولننظر أولًا في عامل الأولوية الزمانية. وهذا يعني أن أفعال العلماء السابقين هي دليلٌ أقوىٰ من أفعال العلماء اللاحقين؛ وذلك لأنَّ أفعال العلماء السابقين تستند إلىٰ علم أفضل بأحكام الشريعة؛ ولذلك فإنَّ أفعال العلماء (ومنها أقوالهم) من الجيل الأول (الصحابة) هي دليلٌ أقوىٰ من أفعال الجيل الثاني، وهكذا.

ونأتي الآن إلىٰ العامل الثاني: أي نطاق الإجماع. فلنفرض مثلًا أن جميع العلماء اتفقوا علىٰ حكمٍ شرعيٍّ معيَّن (كتحريم تدخين الحشيش)، أي إنهم أجمعوا علىٰ هذا الحكم. هذا الإجماع سينعكس في أفعالهم (ومنها أقوالهم) (فسوف يمتنعون جميعًا عن تدخين الحشيش؛ وينصون جميعًا علىٰ أن تدخين الحشيش محرَّم). فحقيقة أنَّ جميع العلماء أجمعوا علىٰ حكمٍ معيَّنٍ تُعَدُّ دليلًا قويًّا جدًّا. لكنَّ الإجماع الواسع النطاق من هذا النوعِ نادرٌ، ففي كثيرٍ من الأحيان يقع قدر من الخلاف (كأن يرىٰ بعض العلماء أن تدخين الحشيش محرَّم، بينما يرىٰ غيرهم أنه جائز). هذا الخلاف سينعكس في أفعال العلماء (ومنها أقوالهم) (كأن يدخِّن بعضهم الحشيش ويمتنع بعضهم؛ ويذكر بعضهم أن الحشيش جائز ويذكر غيرهم أنه محرَّم). فعلىٰ الرغم من أنَّ أفعال العلماء تُعَدُّ دليلًا، فإنَّ الخلاف الواقع بينهم يُضعف هذا الدليل. ولذلك فإذا امتنع بعض العلماء عن تدخين الحشيش، فإن فعلهم هذا دليلٌ علىٰ تحريم الحشيش، ولكن مما يضعف هذا الدليل وجود علماء آخرين يدخنون الحشيش. وهذا نظير موقف الجنرال وجنوده، فإذا

رأينا جميع الجنود يقصفون الأهداف المدنيَّة، فإنَّ أفعالهم تلك تعدُّ دليلًا قويًّا علىٰ أن مقصد/خطَّة الجنرال هي قصفُ الأهداف المدنيَّة، ولكن مما يضعف هذا الدليل أن نرىٰ بعض الجنود يمتنعون عن قصف الأهداف المدنيَّة.

إن كثيرًا من المسائل الفقهية ليس فيها إجماع تامٌّ علىٰ قولٍ يتفق عليه جميع العلماء، ولكن يكون فيها اتفاق واسع علىٰ قولٍ يذهب إليه أكثر العلماء (أي «الجمهور»). والقاعدة العامَّة هي أنَّه كلما اتسع نطاق الاتفاق كانت الحجَّةُ أقوىٰ. فلو فرضنا أن تسعة وتسعين عالمًا من بين مائة عالم اتفقوا علىٰ أن الحشيش محرَّم، فهذا دليل قويٌّ (علىٰ تحريم الحشيش)، وهو دليل أقوىٰ مما لو كان عددهم ستين عالمًا فقط.

والإجماع التامُّ هو حيث يتفق جميع المسلمين (أو علىٰ الأقل جميع العلماء) في جميع الأزمنة، لكن الإجماع من هذا النوعِ بعيد التحقُّق عادةً. ولأغراض عملية، يُعَدُّ أقوىٰ أنواع الإجماع الموجود هو الإجماع التام (أو الاتفاق الواسع) لعلماء أحد الأجيال الأولىٰ[1]. إذ يستمدُّ هذا النوع من الإجماع قوته الدلاليَّة الخاصَّة من عامل الأولويَّة الزمانيَّة (أي لكون العلماء السابقين هم الذين أجمعوا أو اتفقوا). وفي كتب أصول الفقه، يُعَدُّ الإجماع ثالثَ أصل من أصول أدلَّة الأحكام الشرعية بعد القرآن والحديث.

إن مفهوم الإجماع يفترض أن أفعال العلماء لها درجة دلاليَّة قوية، فلو فرضنا مثلًا أن جميع علماء الجيل الأول أجمعوا علىٰ أن تدخين الحشيش محرَّم، وأنَّ هذا الإجماع ظهر وانعكس في أفعالهم (ومنها أقوالهم)، فإنَّ تلك الأفعال ستصبح دليلًا قاطعًا علىٰ أن تدخين الحشيش محرَّم.

---

(١) كإجماع الصحابة، وإجماع أهل المدينة، وإجماع أهل الحرمَيْن، وإجماع المِصرَين. انظر:

"al-Zuḥaylī 2006, 1: 489".

(وانظر أيضًا عمومًا ٤٦٥-٥٨٠

al-Zarkashī 2007, 3: 534. Also see al-Ghazālī 2005: 24".

وهذه فقرة من كتابٍ للغزالي يوضِّح العديد من الأفكار السابقة، يقول الغزالي:

«الأصول وهي أربعة: [١] كتاب الله ﷻ، [٢] وسُنَّة رسول الله ﷺ، [٣] وإجماع الأُمَّة، [٤] وآثار الصحابة. والإجماع أصلٌ من حيث إنه يدلُّ علىٰ السُّنة، فهو أصل في الدرجة الثالثة، وكذا الأثر فإنه أيضًا يدلُّ علىٰ السُّنة»[١].

لاحظ أن الغزالي يؤكِّد أنَّ كلًّا من الإجماع وآثار الصحابة من أصول أدلَّة أحكام الشريعة؛ وذلك لأنها «تدلُّ علىٰ السُّنة». فعندما يقول الغزالي إن آثار الصحابة تدلُّ علىٰ السُّنة، فإنه يعني أن الصحابة اتبعوا السُّنة عند ممارستهم لأحكام الشريعة؛ ولذلك يمكن استنباطُ أحكام الشريعة من أفعالهم (كما وردت في الآثار). ويصدق الأمر نفسه علىٰ الأمة الإسلامية عمومًا (أو علمائها)، فالمسلمون يتبعون السُّنة عند ممارستهم لأحكام الشريعة، وحيث وُجِد الإجماع، يعمل المسلمون بأحكامٍ شرعية واحدة، وهذا ينعكس في أفعالهم (كامتناع جميع المسلمين عن تدخين الحشيش)؛ ولذلك يمكن استنباطُ أحكام الشريعة من أفعالهم (كتحريم تدخين الحشيش). فالغزالي هنا يطرح إحدىٰ وجهات النظر -وإن لم تكن الوحيدة- حول كيفية استنباط العلم بأحكام الشريعة من أفعال المسلمين (ومن بينهم العلماء).

ومع النظر إلىٰ الحقائق السابقة بعينِ الاعتبار، أصبح من الممكن الآن أن نعالج المفهوم الأساسي للمذهب الفقهي. يقدِّم المذهب الفقهي تناولًا مكتملًا -إلىٰ حدٍّ كبيرٍ- ومفصلًا ومتكاملًا ومتسقًا لنظام أحكام الشريعة بأكمله. ولم يرد تناولٌ من هذا النوعِ لا في القرآن ولا في أحاديث النبي ﷺ، كما لم يقدِّم أحد علماء الجيلين الأول والثاني تناولًا من هذا النوع أيضًا.

---

(١) "Al-Ghazalī 2005: 24".

يقرِّر فقهاء ما قبل العصر الحديث أن المذاهب الفقهية لم تنشأ إلَّا في وقتٍ قريبٍ من الجيل الثالث، أي بعد ما يقرب من قرنَيْن من وفاة النبي ﷺ[١]، فقد عاش الأئمَّة الأربعة (أي أبو حنيفة ومالك والشافعي وأحمد) في القرن الثالث (أو بعده بقليل). كان العلماء السابقون قد بدؤوا في النظر في أحكام الشريعة (الفروع)، وصاغوا أصول الفقه الأوَّليَّة، ولكن في عصر الأئمَّة الأربعة فقط بدأ تطوير هذه الجهود السابقة لتتحوَّل إلىٰ تناولٍ مكتملٍ -إلىٰ حدٍّ كبيرٍ- ومفصلٍ ومتكاملٍ ومتَّسقٍ لنظام أحكام الشريعة بأكمله (أي إلىٰ مذاهب فقهية). وتلك التناولات تتشابه إلىٰ حدٍّ كبير، ولكن يقع بينها بعض الاختلافات. فكلُّ تناولٍ منها (أي كل مذهبٍ فقهيٍّ) يعدِّد أحكامًا شرعية مختلفة (الفروع)، وكلُّ تناولٍ منها (أي كل مذهبٍ فقهيٍّ) يضع مجموعةً من قواعد أصول الفقه (الأصول). وكما ذكرنا سابقًا، فإن هذه الأصول تشتمل علىٰ الالتزام بظاهر النصِّ والقياس والاستصلاح والاستحسان.

وكان في عصر الأئمَّة الأربعة عددٌ من الأئمَّة الآخرين الذين أسَّسوا مذاهبَ فقهيةً، وفي حين أنَّ فقهاء ما قبل العصر الحديث كانوا يرون أن هذه المذاهب مُعتَبرةٌ، فقد انقرضت جميعًا في النهاية بسبب عوامل تاريخية طارئة[٢]؛ ولذلك لا يعترف الإسلام السُّني إلَّا بأربعة مذاهب فقط.

وتعكس هذه المذاهب الأربعة العلمَ الرفيع بأحكام الشريعة الذي حازته الأجيال الأولىٰ. ولمَّا كان هؤلاء الأئمَّة أعلمَ بأحكام الشريعة من الأجيال اللاحقة، فلا يحقُّ لتلك الأجيال أن تؤسِّس مذاهبَ فقهيةً جديدةً، لكن العلماء المتأخرين ملزمون بتقليد أحد الأئمَّة الأربعة واتباع مذهبه.

---

(١) لا يمكن تقديم مناقشة كاملة لظهور المذاهب الفقهية هنا. وقد كانت العملية تدريجيةً، ولم تكتمل قطعًا علىٰ أيدي مؤسِّسي المذاهب أنفسهم. انظر:
"Melchert 1997; Hallaq 2001".

(٢) "al-Dihlawī 1398h:21".

وينقل السيوطي عن ابن برهان قوله: «أصول المذاهب وقواعد الأدلَّة منقولة عن السلف، فلا يجوز أن يحدث في الأعصار خلافها»[١].

كما لا يجوز للعلماء المتأخرين أن يدَّعوا أنهم يتبعون مذهب النبي ﷺ أو مذهب أحد علماء الجيل الأول أو الثاني. فمع التسليم بأنَّ هؤلاء العلماء أعلمُ من غيرهم بأحكام الشريعة، لكنهم لم يؤسِّسوا مذاهبَ فقهيةً. ولذلك تكرَّرت هذه الفقرة عند ابن الصلاح (ت: ٦٤٣هـ/١٢٤٥م) والنووي (ت: ٦٧٦هـ/١٢٧٧م)، التي توضِّح عدم وجود مذاهب فقهية قبل عصر الأئمَّة الأربعة:

«وليس له التمذهب بمذهب أحدٍ من أئمَّة الصحابة وغيرهم من الأوَّلين، وإن كانوا أعلمَ وأعلىٰ درجةً ممَّن بعدهم؛ لأنهم لم يتفرغوا لتدوين العلم وضبط أصوله وفروعه، وليس لأحدٍ منهم مذهبٌ محرَّر مقرَّر، وإنما قام بذلك مَنْ جاء بعدهم . . .»[٢].

لقد ذكرت أنَّ كل مذهبٍ فقهيٍّ يطرح تناولًا مكتملًا -إلىٰ حدٍّ كبيرٍ- ومفصلًا ومتكاملًا ومتسقًا لنظام أحكام الشريعة بأكمله، فيمكن القول أيضًا: إن كل مذهبٍ فقهيٍّ يقدِّم وصفًا مكتملًا -إلىٰ حدٍّ كبير- ومفصَّلًا ومتكاملًا ومتسقًا لما في نفس الله (أي مقاصده وعلومه ورغباته). وهذا يعني أن المذهب الفقهي لا يحلِّل أحكام الشريعة (أي مقاصد الله) بوصفها حالاتٍ فرديةً منفصلةً، بل يحلِّلها بوصفها جزءًا من جملةٍ متكاملةٍ مُتَّسِقة. ولمَّا كان كل مذهبٍ فقهيٍّ عبارةً عن جملةٍ متكاملةٍ مُتَّسِقة، كان يُتوقَّع من العلماء القدامىٰ أن يلزموا أنفسَهم بالمنهج الكليِّ لأحد تلك المذاهب الفقهية. وهذا يعني منعهم من الانتقاء والاختيار بصورةٍ عشوائيةٍ من بين أقوال تلك

(١) "Al-Suyūṭī 1983a: 113".

(٢) "Ibn al-Salāḥ 2009: 141-142; al-Nawawī n.d., 1: 93-94".

وكثيرًا ما نُقِلت هذه الفقرة في مواضع أخرىٰ، انظر مثلًا:

"Ibn Taymiyya 2008: 319".

المذاهب المختلفة، لكن هذا المنع لا يقتضي بالضرورة منعَ استعارة بعض الأقوال من المذاهب الأخرىٰ، إذا كان ذلك بعناية وبدرجة قليلة (أي «التلفيق»)[1].

٩- ما هو الاجتهاد؟

أخيرًا، نأتي إلىٰ موضوع رئيس وهو الاجتهاد. يرتبط مفهوم الاجتهاد ارتباطًا وثيقًا بمفهوم التقليد، فيشير الاجتهاد إلىٰ العملية التي يستنبط الفرد بها أحكامَ الشريعة من أنواع الأدلَّة ذات الصلة (مثل القرآن والحديث والإجماع). فالفرد عن طريق الاجتهاد يصوغ آراءه في أحكام الشريعة بصورة مستقلَّة. أما التقليد -كما أوضحنا سابقًا- فيشير إلىٰ الأخذ بأقوال الأعلم. وعندما يعمل الشخص بالتقليد لا يكون عاملًا بالاجتهاد، بل يكون قد ترك الاجتهاد لمن هو أعلم منه ويتبع أقواله. وفي الإسلام السُّني التقليدي، أصبح العلماء المتأخرون يقلدون الأئمَّة الأربعة ويتبعون مذاهبهم الفقهية؛ ولذلك ففي المسائل التي تكلَّم فيها الأئمَّة وكان لهم فيها قولٌ يلتزم المتأخرون باتباع ذلك القول، ولا يجتهدون ليتوصلوا إلىٰ قولٍ بديل. لكن هذا لم يمنع المتأخرين من الاجتهاد في المسائل التي لم يتكلَّم فيها الأئمَّة بالفعل.

يحتلُّ مفهوم الاجتهاد والتقليد موضعًا رئيسًا في الدراسات الاستشراقية حول تاريخ الفقه الإسلامي، وتقع أعمال جوزيف شاخت في قلب هذه الكتابات. وأحد أكثر ادعاءات شاخت تأثيرًا هو أن تطوُّر الشريعة الإسلامية توقَّف في حدود القرن العاشر الميلادي؛ وذلك لأنَّ الفقهاء تركوا استنباط أحكام الشريعة من أنواع الأدلَّة ذات الصلة، وتمسَّكوا -بدلًا من ذلك- بالأقوال المنقولة عن أسلافهم. وبعبارة أخرىٰ، لقد تخلَّوا عن الاجتهاد وفضَّلوا التقليد (أي «أغلقوا باب الاجتهاد»). ومن وجهة نظر شاخت، فإنَّ غياب الاجتهاد يعني أنه لا يمكن التوفيقُ بين أحكامِ الشريعة والظروفِ

(١) "Krawietz 2002".

الاجتماعية المتغيِّرة. ولذلك، فعلىٰ الرغم من أن الفقهاء واصلوا في التأليف في أحكام الشريعة واستمروا في تعليمها، فقد أُجبِرت المجتمعات الإسلامية فيما قبل العصر الحديث علىٰ التخلِّي عن تلك الأحكام من حيثُ الممارسة العملية. ولذلك تحوَّلت الشريعة إلىٰ بناءٍ عقليٍّ فكريٍّ مفصولٍ عن الواقع الاجتماعي[١].

لكن الكتابات الاستشراقية المعاصرة تدرك الآن أن ادعاءات شاخت حول تاريخ الفقه والشريعة الإسلامية تُعَدُّ إشكاليةً[٢]، ويعود الفضل في هذا الإدراك إلىٰ وائل حلاق، الذي أعادت أعماله الرائدة علىٰ مدار العقود الثلاثة الماضية توجيهَ الدراسة الغربية للفقه والشريعة الإسلامية. إذ يرفض وائل حلاق ادعاء شاخت بأن الفقهاء المسلمين تركوا الاجتهاد في القرن العاشر الميلادي، بل يشير إلىٰ أن العلماء المسلمين استمروا في ممارسة الاجتهاد طوال حقبة ما قبل العصر الحديث. وفي قيامهم بذلك واصلوا التوفيقَ بين الشريعة والظروفِ المتغيِّرة، وبذلك ضمنوا أن تحتفظ الشريعة بدورٍ مهمٍّ في توجيه الحياة الاجتماعية في فترة ما قبل العصر الحديث.

أخذ حلاق بزمام المبادرة في جهود ما بعد شاخت، التي تسعىٰ إلىٰ وضع نظرية للاجتهاد، ولكن فهمه للاجتهاد كان يتطوَّر بمرور الزمان. ففي أعماله الأولىٰ، كان حلاق يُبرز دور الإبداع في الشريعة الإسلامية[٣]، فكان الأمر عند حلاق أنَّ «الاجتهاد نشاطٌ . . . إبداعيٌّ في جوهره»[٤]. ومن الأسباب التي دفعت حلاق إلىٰ التركيز علىٰ الإبداع في الاجتهاد هو أنه يفسِّر قدرة الفقهاء علىٰ التوفيق بين الفقه والظروفِ الاجتماعية المتغيِّرة،

---

(١) انظر:

"Schacht 1965".

خاصةً ص٧٠-٧٥. وانظر أيضًا:

"Crone 1987".

(٢) "Hallaq 1984; Johansen 1988".

(٣) "Hallaq 1984; Hallaq 1992; Hallaq 2001".

(٤) "Hallaq 2001: 21-22".

فيجب أن يُفهم تركيزه علىٰ الإبداع علىٰ أنه ردُّ فعل للنموذج (البارادايم) الذي وضعه شاخت، فإنَّ تناول شاخت لتاريخ الفقه الإسلامي تشكَّل من خلال افتراضات المستشرقين الإثنيَّة المتحيِّزة، التي تزعم أنَّ «العقل» العربي/المسلم يفتقر إلىٰ ما يتمتَّع به نظيره الأوروبي من إبداع. ووفقًا لتلك الافتراضات، فمن الطبيعي أن يفتقر الفقه والشريعة الإسلامية -وهما نتاج العقل العربي/المسلم- إلىٰ الإبداع؛ ولذلك أصبح الفقه عاجزًا عن التكيُّف مع الظروف التاريخية المتغيِّرة. فكان حلاق يتحدَّىٰ الافتراضات من هذا النوعِ مستعينًا بانتقادات إدوارد سعيد للاستشراق(١).

كان هجوم حلاق علىٰ افتراضات المستشرقين له ما يسوغه، ولا شكَّ في أنه مصيبٌ في الجزم بأنَّ الفقهاء القدامىٰ نجحوا في التوفيق بين الفقه والظروفِ الاجتماعية المتغيِّرة. وأودُّ أن أضيف أنه يمكن فهم هذا التوفيق -جزئيًّا- من حيثُ العملية المذكورة سابقًا التي وصفناها بأنها تركُ أحكام الشريعة (وإصلاحها) في ضوء الظروف الجديدة. فبذلك قام الفقهاء بالتوفيق بين أحكام الشريعة والظروفِ المتغيِّرة، بالتخلِّي عنها وإصلاحها استجابةً لتلك الظروف.

لكنَّ فكرة «الإبداع» وحدها لا تقدِّم فهمًا تامًّا للاجتهاد؛ وذلك لأنَّ البُعْدَ الإبداعي للاجتهاد مُقيَّد من عدَّة أوجه، وهذه القيود تستحقُّ الاهتمام بها. ويدرك حلاق نفسه وجود هذه القيود، وقد وضع في أعماله اللاحقة منهجًا مفصَّلًا للتعامل معها. وأودُّ أن أذكر بوضوحٍ أنني في كتاباتي السابقة لم أكن أهتمُّ دائمًا كما ينبغي بدقَّة فكر حلاق؛ ولذلك فقد صوَّرت أعماله علىٰ نحوٍ مبسطٍ لا يليق(٢). يوضِّح حلاق في عمله الأخير العلاقة بين الاجتهاد والتقليد، ويبيِّن بعض الأوجه المعقَّدة التي تجعل الاجتهاد مقيَّدًا

---

(١) انظر:

"Hallaq 2002".

وانظر أيضًا:

"Said 1994 [1978]".

(٢) "Nakissa 2014b".

بالتقليد. فيشير حلاق (وغيره) إلىٰ أن الاجتهاد والتقليد لا ينبغي تصورهما قسيمَيْن في قسمة ثنائيَّة بسيطة، بل كثيرًا ما كان الفكر الفقهي الإسلامي هجينًا يجمع بين عنصرٍ من الاجتهاد وعنصرٍ من التقليد[١]. وسوف أقدِّم بعض الأفكار حول هذه الصورة الهجينة للفكر الفقهي، لكنَّ تحليلي يخالف الكتابات الأكاديمية الموجودة في استرشادها بالأفكار الهرمنيوطيقية التي فصلنا فيها سابقًا.

أودُّ أن أبيِّن أن الاجتهاد في الأصل هو عملية هرمنيوطيقية لاستنباط العلم بالصفات النفسية الإلهية -ومن ثَمَّ أحكام الشريعة- من علامات/آثار تلك الصفات النفسية. وقد بيَّنتُ أنَّ هذه العلامات/الآثار تشمل: (١) أقوال الله في القرآن، (٢) وأفعال النبي ﷺ الواردة في الأحاديث، (٣) وأفعال علماء الدين السابقين، (٤) وأفعال علماء الدين المعاصرين. فيمكن عدُّ هذه العلامات/الآثار «دليلًا» يدلُّ علىٰ الصفات النفسية الإلهية (ومن ثَمَّ أحكام الشريعة).

ويمكن إقامة العلاقة بين مفهوم الاجتهاد الذي طرحته وتعريف الاجتهاد الوارد في الكتب الفقهية والشرعية القديمة، فإنَّ تلك الكتب تعرِّف الاجتهاد بأنه: «استفراغ الجهد في دَرك الأحكام الشرعية»[٢]. ويحصِّل المرء العلمَ بالأحكام الشرعية بالنظر في أنواع الأدلَّة الملائمة.

ولذلك، فإنني متفقٌ مع الكتب القديمة في أنَّ الاجتهاد هو العملية التي يكون بها تحصيل العلم بأحكام الشريعة، لكنني أخطو خطوةً إلىٰ الأمام في تصريحي بالمساواة بين العلم بأحكام الشريعة والعلم بالصفات النفسية الإلهية. كما أنني أتفق مع الكتب القديمة في أن المرء يحصِّل العلمَ بأحكام الشريعة بالنظر في أنواع الأدلَّة الملائمة للمقام، لكنَّني أخطو خطوةً إلىٰ الأمام في إضافتي أن الأدلَّة محل النظر هي علامات/آثار للصفات النفسية الإلهية.

(١) "Calder 1996; Hallaq 2001; Ibrahim 2016b".

(٢) "Al-'Umarī 1986: 24. Also see al-Ghazālī 2000: 342".

وقضية الأدلَّة تستحقُّ المزيد من التعليق. ففي الجملة، يتفق فقهاء ما قبل العصر الحديث في أنَّ أنواع الأدلَّة تتضمَّن القرآن والحديث وإجماع العلماء المسلمين، ولكن وقع نزاعٌ في أنواع الأدلَّة الأخرىٰ، فيورد بعض الفقهاء في أنواع الأدلَّة أقوالَ الصحابة[1] وإجماع أناس مخصوصين (كإجماع أهل المدينة، وإجماع أهل الحرمَيْن، وإجماع المِصرَين)[2].

وعلىٰ أي حال، أودُّ أن أقترح أنَّ الخلافات القديمة في أنواع الأدلَّة قد تكون مُضللةً، فتلك الخلافات كثيرًا ما كانت تركِّز علىٰ وضع حدودٍ فاصلةٍ بين ما يدخل في الأدلَّة وما لا يدخل فيها. ولكن إذا نظرنا في الأدلَّة والاحتجاجات الموجودة بالفعل في الكتب الفقهية القديمة، فسوف نرىٰ أن الأمر أكثر تعقيدًا من ذلك. ففي تلك الكتب، عندما يجتهد الفقهاء للوصول إلىٰ الحكم الشرعي، فإنهم عادةً ما ينظرون في أقوال العلماء المسلمين السابقين عبر التاريخ. فعندما يرجِّح الفقيه قولًا معيَّنًا، فإنه ينقل أقوال العلماء الآخرين القائلين بهذا القول، وتحظىٰ أقوال الأجيال الأولىٰ بمكانة خاصَّة، وكذلك الأقوال التي ذهب إليها كثيرٌ من العلماء. فاستشهاد الفقهاء بأقوال العلماء السابقين تأييدًا لقولهم يعني أنَّ تلك الأقوال لها قيمة دلاليَّة ما. وبعبارة أخرىٰ، فإنَّ أقوال العلماء السابقين هي بمثابة «الدليل» في الاجتهاد. وهذا صحيح حتىٰ ولو كانت النقاشات النظرية للاجتهاد لا تورد تلك الأقوال ضمن «الأدلَّة». ولذلك، فإنني متمسِّك بدعواي أن الفقهاء -عندما يجتهدون- فهم يستنبطون العلمَ بأحكام الشريعة من أفعال العلماء السابقين (ومنها أقوالهم).

ادعيت أيضًا أنَّ الفقهاء عندما يجتهدون، فإنهم يستنبطون أحكامَ الشريعة من الأفعال المشاهَدة لعلماء الدين المعاصرين لهم. وقد تبدو هذه الدعوىٰ غريبةً، لكنها تستند إلىٰ بنية التعليم الإسلامي. يرىٰ علماء ما قبل

---

(١) "al-Ghazālī 2005: 24".

(٢) "al-Zuḥaylī 2006, 1: 489; al-Zarkashī 2007, 3: 534".

العصر الحديث أنه لا يجوز الاجتهاد إلَّا للمتأهل القادر علىٰ الاجتهاد[1]، والمتأهل للاجتهاد هو الذي تلقىٰ العلم الشرعي المناسب، الذي يستلزم صحبته لشيخ. وكما رأينا، فإنَّ صحبة الشيخ وملازمته تتضمَّن مشاهدةً مستمرةً لأفعاله واستنباطًا لأحكام الشريعة منها. ومن الطبيعي أن الطالب سوف يستفيد لاحقًا من هذا العلم عندما يقوم بالاجتهاد. ومع إقراري بأن التناول المعهود للاجتهاد -الموجود في كتب ما قبل العصر الحديث الفقهية- لا يناقش العلم المُكتسَب من الصُّحبة والملازمة، لكن السبب في هذا هو أنَّ ذلك العلم كان محلَّ تسليمٍ واتفاقٍ لديهم. وكما أنه يمكن التنظير للاجتهاد تنظيرًا هرمنيوطيقيًّا، فكذلك التقليد.

تميل الكتابات الأكاديمية الاستشراقية الغربية إلىٰ تصوير التقليد في صورة سطحيَّة إلىٰ الغاية، فتقليد الإمام الشافعي مثلًا -في تلك الكتابات- ما هو إلَّا اتباع قول الشافعي أو مذهب الشافعي. لكنَّ تحرير قول الشافعي (أو مذهبه) ليس وظيفةً سهلةً، بل هو علىٰ النقيض من ذلك يتطلَّب عملية هرمنيوطيقية. وسوف أشير إلىٰ ذلك باسم «العملية الهرمنيوطيقية للمذاهب الفقهية».

إن هذه العملية الهرمنيوطيقية للمذاهب الفقهية تبسِّط الاجتهاد. ويمكن فهم هذا كما يلي: ينطوي الاجتهاد علىٰ استنباط العلم بأحكام الشريعة من جميع أنواع الأدلَّة الملائمة للمقام، لكنَّ الاجتهاد صعبٌ إلىٰ حدٍّ كبير، فيمكن تيسيره بالتركيز علىٰ بعض أنواع الأدلَّة وباستثناء أنواع أخرىٰ.

يشيع افتراض أن استنباط العلم بأحكام الشريعة يجب أن يركِّز علىٰ القرآن والحديث من بين أنواع الأدلَّة، ولكن هذا غير صحيح؛ فمن الممكن تحصيلُ علمٍ تامٍّ -إلىٰ حدٍّ كبيرٍ- بأحكام الشريعة من أفعال علماء الدين (وأقوالهم)، دون أدنىٰ اهتمام بالقرآن والحديث، بل يمكن تحصيلُ علمٍ تامٍّ

(١) "Al-'Umarī 1986: 57-117".

-إلىٰ حدٍّ كبيرٍ- بأحكام الشريعة من أفعال علماء مذهبٍ واحدٍ (وأقوالهم). ولا شكَّ أن هذه العملية موجودةٌ في التعليم الإسلامي التقليدي.

في التعليم الإسلامي التقليدي، يبدأ الطلاب دراستهم الفقهية بتعلُّم مذهبٍ فقهيٍّ معيَّن، ولا تركِّز هذه الدراسة علىٰ القرآن والحديث، بل تركِّز علىٰ العلماء المنتسبين إلىٰ ذلك المذهب، وهذا يشمل مؤسِّس المذهب وأتباعه من المتأخرين. فعلىٰ سبيل المثال، يكون التركيز عند دراسة المذهب الشافعي علىٰ الإمام الشافعي وأتباعه (كالبويطي، والغزالي، والرافعي، والنووي)، وتتركَّز دراسة المذهب الفقهي تحديدًا علىٰ ما يُروىٰ من أفعال العلماء المنتسبين إلىٰ المذهب (وكذلك أقوالهم)، حيث تُسجَّل تلك الروايات في المتون الفقهية للمذهب التي يدرسها الطلاب.

وعلىٰ سبيل المثال، يكون التركيز عند دراسة المذهب الشافعي علىٰ ما يُروىٰ من أفعال الإمام الشافعي وأتباعه (وكذلك أقوالهم)، فتُسجَّل تلك المرويات في كتب الشافعية الفقهية، التي يدرسها طلاب المذهب الشافعي. وبدراسة أفعال العلماء (وكذلك أقوالهم) المنتسبين إلىٰ مذهبٍ معيَّن، يكتسب الطلاب علمًا تامًّا -إلىٰ حدٍّ كبيرٍ- بالنظام الكامل لأحكام الشريعة. لكنَّ هذا العلم -باعتبارٍ ما- «خاصٌّ بالمذهب». ولذلك، فإنَّ الطالب الذي حصَّل العلم بأحكام الشريعة بعد دراسته لأفعال علماء المذهب الشافعي (وأقوالهم) سيكون قد حصَّل «الفهم الشافعي» لأحكام الشريعة، فتقليد المذهب الشافعي يعني تقليد الفهم الشافعي لأحكام الشريعة. وكذلك فإنَّ تقليد مذهبٍ آخر -كمذهب الحنفية- يعني تقليد فهم ذلك المذهب لأحكام الشريعة.

في مصر، يتبع التقليديون هذا المنهج السابق إلىٰ يومنا هذا. وقد تناولنا عناصر هذا المنهج بالفعل، ولكن من المفيد أن نضيف بعض التفاصيل الأخرىٰ. ففي الجامع الأزهر وما يتصل به من أماكن، يحضر الطلاب التقليديون الحلقات الدراسية، حيث ينتقلون عبر سلسلةٍ من الكتب الفقهية، التي هي المتون وشروحاتها. ويكون تنسيق تلك الحلقات الدراسية

بالجداول التي تُنشَر علىٰ الإنترنت، كما تُعلَّق علىٰ جدران الأماكن التي تُعقد فيها الحلقات. ويعرض الجدول عادةً قائمةً بالكتب، إلىٰ جانب اسم الشيخ الذي يشرح الكتاب، والأيام والأوقات التي يُشرح الكتاب فيها، والمذهب الفقهي للكتاب، ومستوىٰ الطلاب الملائم للكتاب. وفي غالب الحالات، لا تناسب الكتب في تلك الجداول الطلاب المتقدِّمين، بل تكون ملائمةً للطلاب المبتدئين والمتوسطين. فعلىٰ سبيل المثال، يتضمَّن الجدول المنشور في الجامع الأزهر عناصر تشبه ما يلي: «**الكتاب**: منهج الطلاب؛ **الشيخ**: هشام الكامل؛ **الموعد**: ١٠:٠٠ صباحًا؛ **مستوىٰ الكتاب**: متوسط؛ **المادة**: الفقه الشافعي؛ **اليوم**: الخميس».

والكتب التي تُدرَّس في الجامع الأزهر في المعتاد هي كتب المذهب المالكي والشافعي والحنفي (أي باستثناء المذهب الحنبلي)، وتلك الكتب مألوفة عند العلماء التقليديين في جميع أنحاء العالم. فطلبة المالكية يتنقلون عبر كتبٍ مثل: **متن الأخضري، ومتن العشماوية، والدر الثمين والمورد المعين، ورسالة ابن أبي زيد القيرواني**. وينتقل الشافعية بين كتبٍ مثل: **المقدمة الحضرمية، ومتن أبي شجاع، وفتح القريب المجيب، ومنهج الطلاب**. وينتقل الحنفية بين كتبٍ مثل: **نور الإيضاح، ومراقي الفلاح، ومختصر القدوري، وفتح باب العناية بشرح النقاية**. وتُعَدُّ الكتب المذكورة ملائمةً للمبتدئين والمتوسطين، فأسهلها يصف تعاليم المذهب في عباراتٍ يسيرةٍ لا لَبْسَ فيها، أما الكتب الملائمة للمتوسطين فكثيرًا ما تنقل روايات مختلفة عن علماء المذهب. فعلىٰ سبيل المثال، ينقل كتاب «**الدر الثمين**» أقوال علماء المالكية كابن القاسم وسحنون وابن الحاجب. وفي الجملة، تتضمَّن كتب المتوسطين أيضًا عددًا قليلًا من الآيات القرآنية والأحاديث.

ومن الممكن أن يتجاوز بعض الطلاب مرحلة إتقان أحكام الشريعة وفقًا لمذهبٍ معيَّن، فإنَّ التعليم الإسلامي التقليدي يستمرُّ علىٰ مراحل. وكلما تقدَّم الطالب في دراسته درس كتبًا فقهيةً أعلىٰ (**كالمغني** لابن قدامة، **ورد المحتار** لابن عابدين، **وبداية المجتهد** لابن رشد). وتقدِّم هذه الكتب العالية للطالب أنواعًا أخرىٰ من الأدلَّة يمكن استنباط أحكام الشريعة منها،

وهذه الأنواع تتضمَّن: (١) الآيات القرآنية، (٢) والأحاديث، (٣) وآثار الصحابة وغيرهم من العلماء الأوائل، (٤) والروايات الأخرىٰ عن علماء المذهب (علىٰ سبيل المثال، سينقل كتاب الحنفية جميع الأقوال والروايات في المذهب الحنفي)، (٥) وأقوال المذاهب الأخرىٰ (فينقل الحنفية قولَ الشافعية والمالكية).

وتتميَّز الكتب الفقهية العالية عن الكتب الأخرىٰ بحجمها الكبير، فليس من المستغرب أن يكون أحد الكتب السابقة في عشرة مجلداتٍ أو أكثر، ومن الأسباب الرئيسة لكبر حجمها هو احتواؤها علىٰ الأنواع الإضافية من الأدلَّة. وبسبب طول تلك الكتب العالية لا تُدرَّس بتكرارٍ وانتظام كالكتب الأدنىٰ منها؛ ولذلك غالبًا ما تُقرأ قراءة مستقلَّة، إمَّا كليًّا وإمَّا جزئيًّا (ويمكن نظريًّا منحُ الإجازة لقراءة تلك الكتب بالمناولة). فالطالب الحنفي مثلًا يتعرَّف إلىٰ مجموعةٍ واسعةٍ من الأدلَّة بالاطلاع علىٰ الكتب الضخمة المتعدِّدة الأجزاء، **كالهداية** للمرغيناني، **وبدائع الصنائع** للكاساني. وكذلك يتعرَّف الشافعي إلىٰ مجموعةٍ واسعةٍ من الأدلَّة من الكتب الضخمة مثل: **المجموع** للنووي، **وفتح العزيز** للرافعي. وقد دُرِّس كلٌّ من **الهداية والمجموع** في الجامع الأزهر في السنوات الأخيرة.

وبعد أن يلمَّ الفقيه بمجموعةٍ متزايدةٍ من الأدلَّة، يكتسب تدريجيًّا القدرةَ علىٰ الاجتهاد، وبذلك يصوغ لنفسه فهمًا مستقلًّا لأحكام الشريعة. ثم قد يقارن الفقيه فهمَهُ بفهمِ المذهب لأحكام الشريعة. فيكون السؤال عندئذٍ: إلىٰ أي مدىٰ سيظل يقلِّد مذهبه؟ وهذا التقليد له درجات مختلفة؛ فإذا كان شديد الميل إلىٰ التقليد، فربما يتمسَّك بالمذهب حتىٰ وإن كان يعتقد وجود أدلَّة قوية تناقضه، لكنه إذا لم يكن يميل إلىٰ التقليد بقوةٍ فقد يقدِّم قولَهُ وفهمَهُ، حتىٰ ولو كان لقول المذهب أدلَّة قويَّة. وبحسب ما يقدِّم الفقيه قولَ المذهب علىٰ قوله أو عكس ذلك كان ميله إلىٰ التقليد أو إلىٰ الاجتهاد. وكل هذا يعني أنه يمارس صورةً هجينةً من النظر الفقهي الذي يجمع بين عنصر الاجتهاد وعنصرِ التقليد. وفي الجملة، كان يُتوقَّع من العلماء في حقبة ما قبل العصر الحديث أن يكونوا شديدي التقليد

لمذاهبهم، لكنَّ العلماء الذين حازوا رتبةً كبيرةً في العلم ومكانةً رفيعةً كان يُسمح لهم بترجيح ما يرونه من أقوال، ومع ذلك فقد كان يُنظر إليهم علىٰ أنهم أدنىٰ درجةً من علماء القرون الأولىٰ؛ ولذلك ظلَّ كبار العلماء المتأخرين مقيَّدين بالتقليد.

ولا شكَّ أن التناول السابق للاجتهاد والتقليد يعتمد علىٰ بعض الأفكار الهرمنيوطيقية المجرَّدة. لكنَّ تلك الأفكار المجرَّدة تتيح إجراء تحليلٍ دقيقٍ للتعليم الإسلامي التقليدي. فقد حاولت مثلًا أن أوضِّح كيف تمكِّننا تلك الأفكار من فهم تسلسل الكتب المعيَّنة (ومحتواها) التي تُدرَّس حاليًّا في الأزهر وما يتصل به من أماكن. فباستخدام تلك الأفكار الهرمنيوطيقية، يمكننا تفسير السبب في أنَّ كتب المتوسطين أطولُ من كتب المبتدئين، ولماذا تحتوي كتب المتوسطين -خلافًا لكتب المبتدئين- علىٰ رواياتٍ مختلفةٍ لعلماء المذهب، ولماذا تكثر الآيات والأحاديث في كتب المتقدمين مقارنةً بكتب المبتدئين والمتوسطين.

القسم الرابع

الإصلاح الحديث



الفصل الثامن
إعادة تنظيم الزمان والمكان

من السمات الرئيسة للتعليم في أواخر حقبة ما قبل العصر الحديث في مصر أنه لم يكن مقصورًا علىٰ أوقات أو أماكن محدَّدة. ويسهل استيعاب هذا الأمر بالنظر إلىٰ ممارسة الملازمة والصُّحبة، التي يحدث فيها التحامٌ غير رسميٌ بين حياة المعلِّم والطالب، فكان الطلاب يأكلون ويسافرون ويصلون إلىٰ جوار شيوخهم، وكانوا أيضًا يخدمونهم بأعمالٍ مختلفةٍ كالطهي والتنظيف وقضاء الأغراض. فكانت الأعمال اليومية من هذا النوعِ يمكن أن تظهر في أي مكانٍ ولا تتقيَّد بجدول زمنيٍّ صارم.

كانت البنية الزمانية والمكانية غائبةً أيضًا في نقل الكتب والنصوص، فكان للشيخ الحقُّ في تدريس الكتاب والإجازة به في أي مكانٍ يريده ووفقًا للجدول الزمني الذي يراه، فيمكنه أن يعلِّم الكتابَ لفرد أو لمجموعة، ويمكنه الانتهاء منه بسرعة، وعقد جلساتٍ مطوَّلة علىٰ مدار أيام متتالية، ويمكن أيضًا الإبطاء في تدريسه، فيلقي دروسًا دوريةً قصيرةً. وقد تُعقد جلسات التدريس في منزل المعلِّم، أو في نزل صوفيٍّ، أو في المسجد، أو حتىٰ في أثناء الرحلة. وما زالت تلك المرونة سمةً من سمات التعليم بين العلماء التقليديين حتىٰ يومنا هذا.

ولم تمنع هذه المرونة من ظهور أنماطٍ متكرِّرة، فقد كان منزل المعلِّم مكانًا شائعًا للتجمُّعات، ولا سيما مع التلاميذ المُقرَّبين من الشيخ. ولكن كان المكان الأكثر شيوعًا هو المسجد، حيث تُقام الصلوات الخمس في

جماعة، فكان عقد الحلقات الدراسية في المسجد يسهِّل حضور صلاة الجماعة، وهو الأمر الذي يُعزَىٰ إليه أهمية دينية كبيرة.

وكما هو شائع في الحلقات الدراسية التقليدية اليوم، فقد كانت الحلقات الدراسية في مصر في أواخر حقبة ما قبل العصر الحديث تُعقَد حول أوقات الصلاة. ويصف هاي وورث-دون الحال كما يلي:

«يُقسَّم اليوم لأغراض التدريس إلىٰ خمسة أقسام، وكان أهم الفصول يُعقد قبل شروق الشمس حتىٰ منتصف النهار؛ فكان التفسير والحديث قبل شروق الشمس، والفقه بعد صلاة الفجر حتىٰ صلاة الظهر. وكانت الأقسام الثلاثة المتبقية من اليوم تُخصَّص للموضوعات الأخرىٰ، فكانوا يفضِّلون دراسة النحو والبلاغة والأصول بعد الظهر حتىٰ صلاة العصر، والحساب وغيره من الموضوعات الأقل أهميةً بعد صلاة العصر حتىٰ صلاة المغرب، ثم يأتي المنطق والحكمة بعد المغرب. ويبدو أن الفصول الصباحية كانت أكبر بكثيرٍ من غيرها من فصول اليوم»[1].

وبناءً علىٰ تجربته الشخصية -المريرة إلىٰ حدٍّ ما- وهو طالب، يقدِّم طه حسين وصفًا مشابهًا للأزهر في مطلع القرن العشرين:

«درس التوحيد بعد أن تصلي الفجر، ودرس الفقه بعد أن تشرق الشمس، ودرس في النحو بعد أن يرتفع الضحىٰ وبعد أن يصيب الفتىٰ شيئًا من طعامٍ غليظ، ودرس في النحو أيضًا بعد أن تصلي الظهر، ثم فراغ فارغ كثيف بعد ذلك يصيب فيه الفتىٰ شيئًا من طعامٍ غليظٍ مرةً أخرىٰ، حتىٰ إذا صُلِّيت صلاة المغرب راح إلىٰ درس المنطق يسمعه من هذا الشيخ أو ذاك»[2].

إن تنظيم الحلقات الدراسية حول أوقات الصلاة له فائدتان علىٰ الأقل: **الأولىٰ** أنها أوقات ثابتة يتجمَّع العلماء فيها بالفعل في المسجد.

---

(١) "Heyworth-Dunne 1939: 65-66".

(٢) "Reid 1990: 13".

والثانية أنه إذا لم تكن الدروس تبدأ وتنتهي في تلك الأوقات، فربما يتعارض وقت الفصل مع وقت الصلاة فيمنع الطلاب من حضورها، وكان التغيُّب عن صلاة الجماعة يُعَدُّ تهاونًا غير مقبول.

١- حرية الطلاب والحلقة الدراسية

ومثلما كانت قيود التدريس قليلةً عند المشايخ، فكذلك كانت القيود علىٰ الطلاب في كيفية تعلُّمهم قليلةً. فكما ذكرنا سابقًا، فإنه كان من المتعارف عليه دراسة سلاسل معيَّنة من الكتب لإتقان الفنون المختلفة، ولكن كانت مسؤولية الانتهاء من تلك الكتب متروكةً للطلاب أنفسهم، فكان يُطلب منهم وضع خطَّة للمسار الدراسي، ثم العثور علىٰ الحلقات الدراسية اللازم حضورها للانتهاء من ذلك المسار. وكانوا يسألون العلماء والزملاء المشورة عند الحاجة، ولكن لم يكن لديهم هيئة بيروقراطية تكون مُكلَّفةً بوضع الخطط الدراسية، أو تشرف علىٰ تحصيل الطلاب.

ولعدم وجود منهجٍ ملزِم، لم يكن يوجد جدول زمنيٌّ محدَّد للانتهاء. ولذلك لم يكن التعليم ينقسم إلىٰ «صفوف» يُراد منها التأكُّد من أن الطالب في كل عامٍ ينهي جزءًا واحدًا من منهجٍ دراسيٍّ شامل، استعدادًا لجزء أعلىٰ منه في العام التالي. ولعدم وجود الحاجة إلىٰ ضمان التقدُّم السنوي في إكمال المناهج الدراسية، لم يكن لديهم اختباراتٌ منتظمة. ولعدم وجود الصفوف والاختبارات، كان الطلاب من مختلف الأعمار والمستويات العلمية يجلسون معًا في الحلقات الدراسية نفسِها.

لا يؤدي عدم وجود منهجٍ إلزاميٍّ إلىٰ إزالة الباعث علىٰ تنظيم وقت الطالب فحسب، بل يؤدي أيضًا إلىٰ إزالة الباعث علىٰ تنظيم مكان الطلاب. إذ يشير فوكو إلىٰ أن السمة المركزية في أنماط السلطة الحديثة هي توزيع المكان، ففي حين يصعب حصر الأفراد (والإشراف عليهم) إذا تجمعوا معًا في عشوائية، فإنَّ وضعهم في أنماط هندسية منتظمة يساعد في

كشفهم أمام نظر المشاهد لهم[1]. فعلىٰ سبيل المثال، تسهِّل صفوف المقاعد والطاولات علىٰ المعلِّمين التأكُّد من حضور الطلاب للدروس، والتأكُّد من انتباههم للمعلِّم في أثناء الفصل الدراسي. ولكن لـمَّا كان المشايخ قديمًا لا يُطلب منهم العمل بمنهجٍ إلزاميٍّ، فإنَّ تقسيم المساحة التعليمية لتيسير المراقبة والإشراف لم يكن مصدرَ قلقٍ كبيرٍ. ولم يكن الشيوخ ملزمين بالتأكُّد من حضور الطلاب إلىٰ مكان الدروس، ولا التأكُّد من أنهم منتبهون إلىٰ المادة العلمية.

لا يوجد في الحلقات الدراسية في الأزهر صفوف من المقاعد والطاولات، بل يجلس الطلاب علىٰ الأرض أينما وجدوا مساحة خالية. ولـمَّا كانت الحلقات الدراسية مفتوحةً أمام العامَّة، فإنَّ أي شخصٍ -سواءٌ أكان طالبًا أم لا- يمكنه حضور أي درسٍ يريده، ويمكنه تركه متىٰ شاء (أو عدم الحضور بالكليَّة)[2]. لكنَّه إذا استخفَّ بدراسته إلىٰ حدٍّ كبيرٍ، فقد يفقد المساعدة المالية من الأوقاف الأزهرية المخصَّصة لدعم الذين يطلبون العلم[3]. ومع ذلك، فلم يكن في ذلك تهديد بـ «الطرد» من البرنامج، فلا برنامج هناك.

ما زالت الحلقات الدراسية التقليدية في الجامع الأزهر وغيره من الأماكن تعمل بالطريقة «المفتوحة» ذاتها. ومن الشائع أن ترىٰ غير الطلاب -بل حتىٰ السياح- يجلسون لفترة قصيرة علىٰ حافة الحلقات الدراسية، يستمعون قليلًا ثم ينصرفون. والمعلِّم في أثناء ذلك يتجاهل وجودهم، ويركِّز علىٰ كتابه وطلابه الجالسين بالقرب منه. وهذا في حدِّ ذاته يشير إلىٰ مزية مهمَّة في طريقة الحلقات الدراسية تلك، وهي تباين مكانة المشاركين في الحلقات الدراسية بالنسبة إلىٰ المعلِّم. وقد اتضح لي هذا التباين عندما لاحظتُ العلاقات بين المعلِّم والطلاب في الحلقة، فأولئك الذين يجلسون

(١) "Foucault 1995 [1977]: 143".

(٢) "al-Ẓawāhirī 1904:91-93, 118; Mitchell 1991:81-82".

(٣) "Heyworth-Dunne 1939:36-37; al-Ẓawāhirī 1904:93".

بالقرب من المعلِّم يحصلون علىٰ انتباهه الكبير، فهو يعلم إذا غابوا وإذا حضروا، ويتفاعل معهم ويطرح عليهم الأسئلة، ويبدأ في تنمية العلاقة معهم خارج الدرس. وفي بعض الحالات، عندما ينتهي الدرس «العام»، يدعوهم المعلِّم إلىٰ قضاء مزيدٍ من الوقت معه، وربما إلىٰ حضور جلساتٍ خاصَّة في منزله. ويزيد هذا التعارف بينه وبين هؤلاء الطلاب من استعداده لكتابة إجازة لهم والتوصية بحرصهم علىٰ التعلُّم لغيره من العلماء. وعندما يرىٰ المعلِّم طالبًا يواظب علىٰ حضور الدرس قد جلس بعيدًا، سيطلب منه أن يقترب. فالطلاب المفضَّلون عند المعلِّم -وهم الأقرب إلىٰ إنشاء علاقة الملازمة والصُّحبة- عادةً ما يجلسون إلىٰ جواره مباشرةً. ويمكن اقتفاء أثر هذا العرف نفسه إلىٰ العصور الوسطىٰ[١]، فقد كان الطلاب الذين يجلسون علىٰ حافة الحلقة ولا ينتظمون في الحضور لا يتلقون ذلك الاهتمام من المعلِّم. ولقلَّة ما يعرفه عنهم، فهو أقلُّ رغبةً في منحهم الإجازات أو تزكية قدراتهم الدراسية، وكذلك لن يكوِّن معهم علاقاتٍ شخصية، وبذلك يحرمهم من الرتبة العلمية العالية المُكتسَبة من الملازمة والصُّحبة.

تتوقَّف سهولة تطوير العلاقات الشخصية مع المعلِّم علىٰ حجم الحلقة الدراسية. وقد كانت الحلقات الدراسية التي حضرتها في الأزهر وغيره شديدةَ التباين من حيثُ الحجم، فكانت تتراوح بين أقل من عشرة طلابٍ وأكثر من سبعين طالبًا. وفي الوقت الحاضر -كما في الماضي- يجذب المعلِّمون المشهورون مئاتٍ من الحضور[٢]. ولكن كان في أكثر الجلسات التي حضرتها ما بين عشرين وثلاثين طالبًا. وفي الجملة، كانت المؤسسات التعليمية في العصور الوسطىٰ تتكفَّل أوقافها بدعم ما لا يزيد عن عشرين طالبًا، ومع أنه يُسمح لغيرهم بحضور الحلقات الدراسية لتلك المؤسسات، فقد كان يتعيَّن عليهم التكفُّل بنفقاتهم[٣].

---

(١) "Makdisi 1981: 91-93; Melchert 2004".

(٢) "A. Shalabī 1999: 310-312".

(٣) "Makdisi 1981: 31; A. Shalabī 1999: 310-312".

تختلف ديناميات الحلقات الدراسية التقليدية اختلافًا كبيرًا عن ديناميات الفصل الدراسي الغربي الحديث، حتىٰ عند تساوي عدد الحضور. ففي الحلقة الدراسية الكبيرة التي تضمُّ مائة طالب، لا يُعدُّ «حاضرًا» تمام الحضور بحيث يكون في وضعٍ يسمح له بالاستفادة التامَّة من الدرس إلَّا عدد قليل من الجالسين إلىٰ جوار الشيخ. أما الجالسون بعيدًا عن الشيخ فمكانتهم أقلُّ، ويمكن اعتبارهم مجرَّد متفرجين. فيجب علىٰ مَنْ يرغب في أن يكون حاضرًا تمامًا أن ينتظم في الدرس، وأن يقترب من الشيخ قدر الإمكان، حتىٰ يستطيع الشيخ أن يتعرَّف إليه وتبدأ بينهم علاقة شخصية. أما الفصل الغربي فجميع الحضور فيه متساوون، وجميعهم يُعَدُّ «حاضرًا» تمامًا ويحصل علىٰ «ساعات الاعتماد» كاملة، وهذا يؤهِّلهم للحصول علىٰ الدرجة نفسِها من الشهادة. وفي الجملة، لا يلزمهم تكوين علاقاتٍ شخصية عميقة مع معلِّميهم.

وفي أواخر حقبة ما قبل العصر الحديث، لم يستطع الطلاب الأزهريون الذين أهملوا تكوين علاقاتٍ شخصيةٍ مع شيوخهم أن يدَّعوا حيازتهم للرُّتب العلمية؛ ولا سيما الرُّتب العلمية العالية.

٢- تعظيم «الكفاءة» والتخلُّص من «الفوضىٰ»

بدأت الإصلاحات الجادَّة في الأزهر في أواخر القرن التاسع عشر، فقد رأىٰ أنصار الإصلاح أن التعليم التقليديَّ غير منظَّم وغير كفء إلىٰ حدٍّ مؤسِف. وقد استندوا في ذلك الحكم إلىٰ عددٍ من العوامل؛ أحدها هو طول الفترة اللازمة للدراسة، حيث كان طول فترة الدراسة من السمات المميزة للتعليم الإسلامي منذ العصور الوسطىٰ[١]. ويلاحظ هاي وورث-دون في حديثه عن أواخر حقبة ما قبل العصر الحديث أنَّ الطلاب كانوا ينضمون إلىٰ الأزهر عند سنِّ البلوغ، وكان مَنْ يرضىٰ منهم بالرتبة العلمية المتدنية يترك الأزهر بعد عامين أو ثلاثة أعوام فقط. أما الطلبة

(١) "Makdisi 1981: 96-98".

الجادون فقد كانوا يقضون ما بين ثمانية إلىٰ عشرة أعوام لينتهوا من «الكتب العامَّة»، ثم يقضون وقتًا إضافيًّا للانتهاء من الفنون المتخصِّصة[1]. ويلاحظ لاين أنَّ الراغبين في تحقيق أعلىٰ المستويات العلمية كانوا يقضون حياتهم بأكملها وهم يدرسون في الأزهر[2]. وعندما تناول محمد الأحمدي الظواهري -الذي أصبح شيخًا للأزهر بعد ذلك- حالة التعليم الديني العالي في حوالي عام ١٩٠٠م، تحدَّث عن الطلاب الذين يبدؤون الدراسة في سنِّ الخامسة عشرة ويظلون فيها لما لا يقلُّ عن عشرين عامًا[3]، كما يذكر رشيد رضا مدة العشرين عامًا أيضًا[4]. ويؤكِّد خفاجي -في حديثه عن تلك الفترة تقريبًا- أن الطلاب كانوا يقضون ما لا يقلُّ عن خمسة عشر عامًا في دراساتهم، وأنهم قد يستمرون كذلك بلا نهاية[5].

والمصدر الثاني الواضح لفقر الأداء وضعف الكفاءة هو الطابع غير الرسمي للعملية التعليمية برمتها. فإنَّ الأزهر لم يكن مخصَّصًا لـ «الدراسة» حصرًا، بل كانت مساحته تُستخدم في الصلاة والأكل والنوم والمحادثات واللعب[6]. وبعبارة أخرىٰ، كان يتخلَّل المسجد الكثير من التفاعلات الشخصية «غير الأكاديمية». وفي تلك الحقبة، كان الطلاب يقيمون بالفعل في الأماكن المرتبطة بالمسجد مباشرةً، فكانت شؤونهم الشخصية تمتدُّ إلىٰ المناطق المستخدمة في التدريس.

والمشكلة الثالثة هي عدم وجود شهاداتٍ قياسية موحَّدة، فالطالب بعد قضائه سنواتٍ لا تُحصىٰ في الأزهر لا يحصل علىٰ شهادة رسمية تبيِّن جهوده. ولكن كان إنجازه الرئيس يتألَّف -إلىٰ حدٍّ كبيرٍ- من العلاقات الشخصية التي أقامها مع مختلف الشيوخ. وبناءً علىٰ تلك العلاقات، كان

---

(١) "Heyworth-Dunne 1939: 36-37".

(٢) "Lane 2005 [1836]: 214".

(٣) "Al-Ẓawāhirī 1904: 106, 109".

(٤) "Riḍā 2008: 56".

(٥) "Khafājī 1987, 2: 178".

(٦) "Mitchell 1991: 81".

يؤسِّس لسلطته ومكانته العلمية، وكانت الإجازات التي جمعها تستمدُّ قيمتَها من تلك العلاقات أيضًا.

إن كل هذه المصادر المعروفة لقلَّة الكفاءة ترتبط بتركيز التعليم الإسلامي التقليدي علىٰ التعلُّم عن طريق المشاهدة والممارسة، باستخدام الملازمة والصُّحبة. فالصُّحبة والملازمة هما ما يستلزم أن يمتدَّ التعلُّم لفترة طويلة، وأن يدخل فيه الاشتراك في الأنشطة اليومية الدنيوية. والصُّحبة أيضًا هي المسؤولة عن التركيز علىٰ تنمية العلاقات الشخصية، بدلًا من الحصول علىٰ الشهادات الرسمية. ولكن إذا كانت تلك السمات تنتج عن ممارسة الصُّحبة (التي تمحور حولها التعليم التقليدي عن قصد)، فإنَّ الادعاءات الإصلاحية التي تؤكِّد «عدم كفاءة» الأزهر ستصبح إشكاليةً.

لم تكن الدراسات الغربية مُدرِكةً كما ينبغي لطبيعة تلك الادعاءات الإصلاحية، فقد كانت تلك الدراسات تؤكِّد مرارًا وتكرارًا أن التعليم في الأزهر في تلك الحقبة لم يكن فقط «غير كفء بصورة هائلة»[1]، بل كان يتغلغل فيه «التعسُّف والفساد والمحاباة»[2]، حيث كان المعلِّمون «منغمسين في محاباة الأقرباء والأصدقاء»[3]. ولكن يمكن النظر إلىٰ تلك الأمور نظرةً أخرىٰ؛ فعند العلماء في حقبة ما قبل العصر الحديث، يتوقَّف اكتساب العلم علىٰ القيام بالصُّحبة والملازمة في إطار العلاقات الشخصية، ولمَّا عجز النقاد الغربيون عن إدراك هذا النموذج التعليمي، كانت تلك العلاقات الشخصية تبدو مناقضةً للتعليم السليم أو غريبة عنه. فمن المسلَّم به عند

---

(١) "Skovgaard-Petersen 1997:47-49".

وانظر أيضًا:

"Heyworth-Dunne 1939:404".

(٢) "Skovgaard-Petersen 1997:49".

وانظر أيضًا:

"Zubaida 1990:366-369; Eccel 1984:221".

(٣) "Heyworth-Dunne 1939:399".

الناقد أن التعليم لا بدَّ أن يكون رسميًا وغير شخصيٍّ، وبذلك يمكن وصفُ أي نموذجٍ آخر بأنه يتصف بـ «التعسُّف والمحاباة والفساد».

يذهب تيموثي ميتشل -بأدلَّة مُقنِعة- إلىٰ أن المُثُل التعليمية التي يتبنَّاها النقاد الغربيون مستمدَّةٌ من نماذج التعليم الأوروبية، التي تتميَّز بأنماط معيَّنة من الانضباط المؤسسي والتنظيم البيروقراطي. وتهدف تلك النماذج إلىٰ تعظيم «الكفاءة» عن طريق التقسيم والتنظيم الدقيق للمكان والزمان. ثم كان جيل جديد من المسؤولين الحكوميين المصريين سيطَّلع علىٰ هذه النماذج في أوائل القرن التاسع العشر، وغالبًا ما كان ذلك في أثناء وجود الطلاب في البعثات التعليمية إلىٰ أوروبا. فحينئذ بدا التعليم الإسلامي التقليدي فجأةً في حالة «فوضىٰ» تامَّة[1]؛ ولذلك كانت الحاجة داعية إلىٰ الإصلاح، وهذا الإصلاح يستلزم القضاء علىٰ «أوجه القصور» الناجمة عن ممارسة الصُّحبة.

والخطوة الأولىٰ في التصدي للقصور هي وضعُ منهجٍ ثابتٍ مُلزِم. وبعد أن وُضِع هذا المنهج الأساسي، أصبح ممكنًا بذلُ المزيد من الجهود لتعزيز الكفاءة التعليمية، وذلك عن طريق: (١) زيادة سرعة انتهاء الطالب من المنهج الدراسي، (٢) وتخفيض كلفة انتهاء الطالب منه، (٣) وتكثير عدد الطلاب الذين ينتهون منه.

وقد نجحت الحكومة -متغلِّبةً علىٰ المقاومة من داخل الأزهر[2]- في إصدار مجموعة أوَّليَّة من الإصلاحات في عام ١٨٧٢م. وكان يُدرَّس في الأزهر -قبيل تلك الإصلاحات- أكثر من عشرين مادةً وموضوعًا، فاختارت اللوائح الجديدة أحد عشر موضوعًا منها لتصبح إلزامية، وهي: أصول

---

(١) انظر الفصل الثالث في:

"Mitchell 1991".

وانظر أيضًا:

"Messick 1993:101–107".

(٢) "Skovgaard-Petersen 1997:45".

الفقه، والفقه، والتوحيد، والحديث، والتفسير، والنحو، والصرف، والمنطق، وكذلك علوم البلاغة الثلاثة: المعاني والبيان والبديع. كما سعت اللوائح إلىٰ التأكُّد من أن هذه الموضوعات تُدرَّس باستخدام كتبٍ قياسيَّة إلىٰ حدٍّ كبير.

سار هذا المنهج الجديد جنبًا إلىٰ جنبٍ مع نظامٍ جديدٍ من الدرجات العلمية كان سيصدره الأزهر كمؤسسة، فلم يعُد ممكنًا الحصول علىٰ الشهادة بعد ذلك إلَّا باجتياز امتحان تديره لجنة من الشيوخ. وكان هذا الامتحان يختبر تمكُّن الطالب وإتقانه للمنهج الثابت، وكانت الشهادة الممنوحة تُعرَف باسم «العالِمية»؛ لأنها كانت تهدف إلىٰ بيان أن حاملها «عالم». وأصبح مَنْ لا يحمل هذه الشهادة يُمنع من التدريس في الجامع الأزهر[1].

وقبل ذلك كان الطلاب يتدرَّجون إلىٰ أن يصلوا إلىٰ دور المعلِّم في الجامع، فكان الطالب يبدأ التدريس عندما يشعر أنه مُستعِدٌّ وقادِرٌ علىٰ ذلك، فيؤسِّس عندئذٍ حلقةً دراسيةً جديدةً يتألَّف طلابها الأوائل من عددٍ صغيرٍ من معارفه السابقين[2]، ومع ارتقاء مؤهلاته وسُمعته كان يجمع المزيد من المتابعين، ويجذب الطلاب المتميزين.

من المهمِّ أن نتذكَّر أن المعلِّمين -لا سيما في بداية مسيرتهم المهنيَّة- كانوا يواصلون حضور الحلقات الدراسية لغيرهم، لترقية مؤهلاتهم التعليمية. وغالبًا ما تستخدم الدراسات حول التعليم الإسلامي مصطلح «التعلُّم من الأقران» لتصف قيام الطلاب بالتدريس للآخرين[3]. لكنَّ هذا المصطلح قد يكون غير دقيق؛ لأنَّ «الأقران» هنا ليسوا أقرانًا إلَّا بمعنىٰ أنهم ما زالوا جميعًا يحضرون الحلقات الدراسية، وهذا لا يقتضي أنهم متساوون. والأدقُّ أن يوصف «الطالب» الأكبر -من حيثُ السِّن والعلم-

(١) "Heyworth-Dunne 1939:400-401; Gesink 2010:53".

(٢) "Heyworth-Dunne 1939:69".

(٣) "Eickelman 1985:98; Messick 1993:89".

بأنه «شيخٌ» لنظرائه الأصغر منه. واليومَ يمكن مشاهدة الطلاب الصغار يجلسون إلىٰ جانب مَنْ هم أكبر منهم في الحلقات الدراسية لكبار المشايخ والعلماء، لكن هؤلاء الصغار يسمون زملاءهم الكبار بالمشايخ، وأحيانًا يكون لهؤلاء حلقاتٌ دراسية يحضرها هؤلاء الطلبة الصغار. وتذكَّر أنَّ السلطة التعليمية في التعليم الإسلامي التقليدي -كما ذكرنا سابقًا- تُعَدُّ نسبيَّةً لا مطلقة.

في حقبة ما قبل العصر الحديث، كان المعلِّم الذي يريد توسيع حلقته الدراسية يحتاج إلىٰ موافقة العلماء الراسخين، فإن حلقته لن تجذب الطلاب إذا طعن فيها أو استخفَّ بها العلماء الكبار. فكان من المعتاد بعد عقدِ المعلِّم الجديد لحلقته الدراسية أن يجلس فيها العلماء ويراقبونه ويسألونه، وإذا لم يرضوا عن إجاباته فسوف يُعَدُّ ذلك طعنًا في أهليته وسيُضطر إلىٰ وقف دروسه[1]. ومن الطرق التي كان المعلِّمون يحصلون بها علىٰ موافقة العلماء المعترف بهم هو جمعُ الإجازات منهم[2] وإقامة العلاقات الشخصية القوية معهم. وطالما كان المعلِّم يتمتَّع برعاية الكبار، فمن الصعب التشكيكُ في أهليته. وعلىٰ المنوال نفسِه، كان العلماء علىٰ قمَّة الهرم التعليميِّ يسيطرون علىٰ زملائهم المبتدئين، بالتهديد بسحب رعايتهم أو التحذير منهم. وفي شبكات علماء الدين المصريين المعاصرين يمكن ملاحظة ديناميات مماثلة لذلك.

كان نظام الشهادة الجديد يبشِّر بتغيير أساسيٍّ في هذا الهيكل التعليمي، وكان يعني أن رتبة العالم لم تعُد تتوقَّف علىٰ العلاقات الشخصية مع الكبار، فشهادة العالمية كانت تُمنَح من قِبَل جهاز بيروقراطي غير شخصيٍّ، يمثِّل الأزهر كمؤسسة. وقد قلَّل هذا التغيير -بصورةٍ كبيرةٍ- من سلطة العلماء الأفراد، فلم يعُد بإمكانهم التحكُّم في انتقال السلطة التعليمية، برفض تعليم الطلاب وصحبتهم أو رفض إجازتهم، كما أنَّ فقدانهم لتلك

(١) "Heyworth-Dunne 1939:69".

(٢) "Heyworth-Dunne 1939:67-68".

الصلاحيات جعل من الصعب علىٰ الشيوخ تأديب طلابهم وإلزامهم بالانضباط الأخلاقي.

وفي أعقاب الإصلاحات، بدأ الطلاب المجهولون يتقدَّمون للحصول علىٰ الشهادات العلمية. ومثَّل هذا عند العديد من العلماء المسلمين تطوُّرًا خطيرًا للغاية. فقال الظواهري في حوالي عام ١٩٠٠م: «أليس من العجيب أن يبلغ التهاون في إعطاء منصب العالمية إلىٰ حدٍّ أن يأتي الطالب أمام لجنة الامتحان وهو غير معلوم أصلًا ليؤدي الدروس المعيَّنة له، من غير أن يُعرَف هل هو من الفاسقين أو المتقين؟»[١]. وعبَّر عن خيبة أمله من أن الطلاب لا يتعرَّفون إلىٰ معلِّميهم شخصيًّا: «[يظنُّون] أن تعلُّم العلم هو أن يجتمع القوم حول شيخ ليلقي عليهم كلامًا هو العلم، من غير أن يعرف أشخاصهم، ثم ينفضوا»[٢].

كان الظواهري يرىٰ أن التهديد المتوجه إلىٰ البُعْدِ الأخلاقي للتعليم الإسلامي يرتبط بتأثير النماذج التعليمية الغربية الجديدة المُستخدَمة في المدارس الحكومية الوطنية، وكان يصرُّ علىٰ أن شهادة العالمية التي يمنحها الأزهر يجب أن تكون مختلفةً: «ولا يتوهمنَّ أحدٌ أن الشهادة في الأزهر كالشهادة في مدارس الحكومة -مثلًا- تُعطىٰ لكل طالبٍ نابغٍ في العلوم، فإنَّ تلك الشهادة فنيةٌ، المدار فيها علىٰ العلم، أما هذه فشهادة رئاسة دينية لا بدَّ فيها من العمل مع العلم»[٣].

جاءت مخاوف الظواهري في وقتٍ كان الأزهر يشهد فيه زيادةً هائلةً في عدد الطلاب، فإنَّ المؤسسات التعليمية الإسلامية قبل العصر الحديث قد تمكَّنت من تعزيز العلاقات الشخصية بسبب صغر حجمها، والأزهر وإن كان عملاقًا بالمعايير التقليدية فإنه صغيرٌ مقارنةً بالجامعات الحديثة. وفي

---

(١) "Al-Ẓawāhirī 1904:70".

(٢) "Al-Ẓawāhirī 1904:91".

(٣) "Al-Ẓawāhirī 72-73".

حوالي عام ١٨٠٠م، كان يضمُّ ما بين أربعين وستين مدرِّسًا، إلىٰ جانب ما بين ألف وخمسمائة طالب وثلاثة آلاف طالب[١].

ارتفع عدد طلاب الأزهر علىٰ مدار القرن التاسع عشر؛ نتيجةً لسياسات التحديث التي بدأها محمَّد علي في بداية القرن. ومن بين هذه السياسات كان تركيز التعليم الديني في المؤسسات الكبيرة، كالجامع الأزهر والمسجد الأحمدي في طنطا، كما أُغلقت المؤسسات الأصغر وأُعيد توجيه أوقافها إلىٰ المشروعات الحكومية المختلفة[٢]. وبحلول عام ١٨٩٣م، تضخَّم حجم الأزهر إلىٰ حد أنه استوعب مائة وسبعة وثمانين مدرِّسًا وعشرة آلاف وأربعمائة وواحدًا وخمسين طالبًا[٣]. وقد أدت كل هذه التغييرات تآكل البُعْد الشخصي للتعلُّم باستمرار، وساعدت في تعزيز صورة أن نظام الأزهر كان في حالة «فوضىٰ»[٤] غير منظَّمة[٥].

ظل هذا الاتجاه يتعاظم علىٰ مدار القرن العشرين، مدفوعًا بالنموِّ السكانيِّ الكبير، والاعتقاد بأن الأزهر يجب أن يلعب دورًا رئيسًا في الجهود الحكومية لنشر التعليم بين الجماهير. وفي عام ١٩١٧م، تجاوز عدد الطلاب في الأزهر عشرين ألفًا[٦]. وبحلول عام ٢٠٠٨م، التحق بجامعة الأزهر نحو مائتين وسبعين ألف طالب في الدراسات الدينية وحدها[٧]. وباستثناء حالاتٍ نادرة، أخبرني الطلاب المسجَّلون في جامعة الأزهر -وكذلك في دار العلوم- أنه ليس لديهم علاقاتٌ شخصية ذات أهمية مع أساتذتهم، ولم يقتصر هذا علىٰ الطلاب الجامعيين وحدهم،

---

(١) "Gesink 2010:41".

وانظر أيضًا:

"Heyworth-Dunne 1939:27-28".

(٢) "Crecelius 1972:181-182; Gesink 2010:11-17".

(٣) "Gesink 2010:124".

(٤) "al-Ẓawāhirī 1904:89-90".

(٥) "Gesink 2010:17, 124".

(٦) "Khafājī 1987, 2:179".

(٧) انظر الدليل الرسمي لجامعة الأزهر (٢٠٠٧-٢٠٠٨)، ص٨٠-٨١.

بل طلبة الماجستير أيضًا والدكتوراه، حيث الفصول أصغر وأقلُّ عددًا.
وعادةً ما ينظر الطلاب ذوو التوجُّه التقليدي إلىٰ التوسُّع الشامل للتعليم الديني نظرةً سلبيةً، ويتضح هذا جيِّدًا في حكايةٍ ذكرتها في مذكراتي الميدانية:

«الشيخ إدريس في العقد الرابع من عمره، لديه لحية قصيرة ويرتدي جلابية. بعد الانتهاء من دراسته الجامعية في الأزهر، قضىٰ خمس سنواتٍ في الحلقات الدراسية التقليدية في اليمن، ويدرس الآن درجة الماجستير في دار العلوم. كنا نلتقي في شقَّة سكنيَّة متوسطة الحجم في الطابق الرابع، تقع علىٰ مسافة قريبة من كلية الشريعة بجامعة الأزهر، وقد حُوِّلت لتصبح نزلًا تحت إدارة أحد الصوفية الذين تربطهم صلاتٌ باليمن. في حجرة الاستقبال، يجلس الضيوف علىٰ وسائد مستطيلة الشكل موضوعة علىٰ الأرض إلىٰ جوار الجدران.

طلبت من الشيخ إدريس أن يقارن بين الأماكن المختلفة التي درس فيها. فبدأ بوصف الوقت الذي قضاه في اليمن، قائلًا: «في اليمن، ربما تجذب الدروس العامَّة أكثر من مائة شخص، أما الحلقات الدراسية المنتظمة للطلاب الجادين فلا تتجاوز أبدًا عشرين أو خمسة وعشرين شخصًا. هذا العدد القليل من الطلاب مهمٌّ؛ لأنَّ المعلِّم الجيِّد يجب أن يعرف جميع تلاميذه معرفةً شخصيَّة وعميقة، مع الحرص علىٰ تصحيح آدابهم وأخلاقهم، فيهتم المشايخ في اليمن بكيفية ارتداء الطلاب لغطاء الرأس وكيفية جلوسهم، كما يرجع نجاحهم في التدريس إلىٰ كونهم يعملون بعلمهم ويقدِّمون قدوةً صالحةً للطلاب. والقدوة الحسنة مهمَّة جدًّا في نقل العلم.

حكىٰ لي أحد شيوخي تلك القصة، وهي أنه فوجئ يومًا بإنسانٍ عاميٍّ يصلي صلاة محكمة تمامًا، وقد أعجبته تلك الصلاة إلىٰ حدٍّ أنه قرَّر أن يصلي خلفه. وبعد انقضاء الصلاة، سأل الشيخ هذا العاميَّ أين تعلَّم تلك

الصلاة التامَّة؟ فأجابه أنه كان يصلي خلف أحد علماء الدين الكبار المشهورين، وأنه عوَّد نفسه علىٰ تقليده. وهذا دليل علىٰ أنَّ رؤية أداء الصلاة أنفعُ بكثيرٍ من القراءة عنها في كتاب.

والنبي ﷺ علَّم أصحابه بهذه الطريقة. فمن خلال صحبتهم المستمرة له اكتسبوا صفاته، حتىٰ أصبحت صفاتُه صفاتِهم.

أما في مصر، فيجب البحث عن التربية خارج الجامعة، فإن الأساتذة ليسوا فقط غير مهتمين بإنشاء علاقاتٍ شخصية مع طلابهم، بل لا يقدِّمون قدوةً أخلاقيةً حسنةً لهم. إذ يدخل الأساتذة إلىٰ الفصول الدراسية، ويلقون بالكتب علىٰ الطاولة التي يجلسون خلفها، [مما يشير إلىٰ قلّة احترامهم لقدسيتها]، ثم ينهون المحاضرة ويغادرون علىٰ الفور، ولا يظهرون أدنىٰ اهتمام بالتعرُّف إلىٰ طلابهم»».

استلزمت الجهود الحديثة لتوسيع نطاق التعلُّم في الأزهر إعادةَ ترتيبٍ أساسيةً لمكان التعلُّم، وقد جاءت إعادة الترتيب المكاني تلك كي تتوافق مع إعادة ترتيب المناهج. وبين عامي ١٩٠٨م و١٩١١م، حدث مزيد من التفصيل في المنهج الدراسي الأزهري، بحيث وُزِّع علىٰ ثلاثة مستوياتٍ من التعليم (الابتدائي والثانوي والعالي). وكان كلُّ مستوىٰ يستمر لمدة أربع سنوات. وكان الترقي في الصفوف المختلفة من الدراسة يستلزم اجتياز الاختبارات السنوية(١). ثم في السنوات اللاحقة، أُجريت تقسيماتٌ أخرىٰ ونُقِلت الدراسة من الجامع إلىٰ المباني حديثة الإنشاء، وأصبحت المستويات الدنيا من التعليم تُدرَّس في معاهد الأزهر، أما دراسات المستوىٰ الجامعي فكانت تُدرَّس في الكليات المختلفة.

أُنشِئت أقدم ثلاث كلياتٍ أزهرية في عام ١٩٣٠م، في المباني الجديدة التي شُيِّدت بجوار الجامع الأزهر القديم. وقد خُصِّصت إحدىٰ هذه الكليات للغة العربية، والأخرىٰ لأصول الدين، والأخيرة للشريعة، وكانت

(١) "Gesink 2010:211-227; Khafājī 1987, 2:177-180".

كلها للذكور. تُعَدُّ كلية أصول الدين وكلية الشريعة من أرفع الكليات شأنًا في جامعة الأزهر، كما يُعتقد أنهما ورثتا الميراث القديم للأزهر. ومنذ الستينيات من القرن العشرين، انضمَّ أكثر من ثلاثين كليةً دينيةً أخرىٰ إلىٰ نظام الأزهر، وتقع جميعها في مبانٍ جديدة بعيدة عن المسجد نفسه[١].

لم تقتصر جهود الحكومة المصرية لإعادة رسم خريطة مكانية للتعليم الديني علىٰ الأزهر وحده، بل شملت أيضًا بناء مؤسساتٍ بديلة، من أهمها دار العلوم، التي تأسَّست عام ١٨٩٢م. وقبل تقييم أثر هذه الجهود، فمن المفيد أن نلقي نظرةً داخل تلك المنشآت الجديدة.

٣- كلية الشريعة بالأزهر

في أثناء عملي الميداني، حضرت محاضراتٍ في كلية الشريعة والقانون بالأزهر. وفي رمزٍ إلىٰ توجُّهها الفكري، تقع الكلية في مواجهة قاعة محمَّد عبده القريبة منها. وهي موطن لنحو ستة عشر ألف طالب، منهم ثلاثة آلاف أجنبي[٢]. قبل الثورة، كانت الشرطة موجودةً هناك في كل مكان، وكان الدخول إلىٰ الكلية عبر بوابتها يستلزم إبراز تصريح الدخول. وكان أمن الدولة يراجع باستمرار الأوراق والمستندات الجامعية، وكان بإمكانه التأثير في عمليات القبول والتخرج. وكان الطلاب الذين يُشتبه في ميولهم «المتطرفة» أو غير الراغبين في التعاون مع الأجهزة الأمنية مُعرَّضون لعواقب وخيمة، فكان ذلك عادةً يعني حرمانهم من وظائف هيئة التدريس، أو برامج الدراسات العليا، أو الموافقة علىٰ التخرج. فعلىٰ سبيل المثال، أحد طلبة الدكتوراه الذين قابلتهم انتهىٰ من كتابة رسالته، لكنه حُرِم منها في اللحظة الأخيرة؛ لأنَّ بلده الأصلي أصبح يُنظر إليه بوصفه تهديدًا أمنيًّا. ومما لا يثير العجب أن أول ما طالبت به المظاهرات الطلابية بعد ثورة ٢٠١١م

(١) الدليل الرسمي لجامعة الأزهر (٢٠٠٧-٢٠٠٨)، ص٥٨.

(٢) الدليل الرسمي لجامعة الأزهر (٢٠٠٧-٢٠٠٨)، ص٨٠.

هو استقلال الأزهر عن الحكومة تمامًا، وإزالة الوجود الشرطي الكثيف من جميع أنحاء الجامعة. لكنَّ النظام في نهاية المطاف تجاهل هذه المطالب.

تواجه كلية الشريعة تحديًا مزدوجًا يتمثَّل في الازدحام والنقص الشديد للتمويل. ومع أنَّ هذه المشكلات متوطِّنة في التعليم العام المصري بأكمله، لكنها قد تكون أكثر وضوحًا فيما يتعلَّق بالدراسات الدينية. أما من حيث الهيكل والبنية والتخطيط المعماري، فقد صُمِّمت كلية الشريعة علىٰ غرار الجامعات الغربية المعاصرة. إذ يتكوَّن مبناها من خمسة طوابق: أربعة منها فوق الأرض، وواحد تحتها. ويبلغ عمر المبنىٰ حوالي ثمانين عامًا، وهو مُتَرَّبٌ وفي حالةٍ سيئة. ولندرة سلَّات القُمامة تتناثر النفايات في الأروقة وأرضيات الحمامات. كما لا تلعب تكنولوچيا الكمبيوتر دورًا يُذكر في التنظيم والإدارة، والمعلومات تُخزَّن وتنقل ورقيًّا، فتُنشر نتائج الاختبارات وجداول الفصول الدراسية -المكتوبة بخط اليد في كثيرٍ من الأحيان- علىٰ جدران الكلية المتسخة بالأتربة، كما تُعرَض الأوراق المهمَّة خلف ألواح زجاجية موضوعة في براويز كبيرة تُصنع من الخشب أو الألومنيوم، وعلىٰ جدران البهو عشراتٌ من هذه البراويز. والفصول الدراسية من مختلف الأحجام، فبعضها يحتوي علىٰ مقاعد خرسانية طويلة مبنيَّة فوق أرضيتها، لكنَّ أكثرها مكتظٌّ بالمقاعد الخشبية القديمة. ولا يوجد في الفصول مكيِّفات للهواء، وللتخفيف من حرارة القاهرة تُفتح النوافذ أو تُستخدم مراوح السقف الكهربائية المتهالكة. وكثيرًا ما يعبِّر الطلاب الأجانب من الدول المماثلة لمصر اقتصاديًّا عن صدمتهم من سوء حال منشآت الكلية، فيُصعقون من التناقض البالغ بين سُمعة الأزهر الكبيرة في الخارج والأحوال الفعلية للمؤسسة نفسها. ويشيع علىٰ نطاقٍ واسعٍ تفسير هذه الأحوال بأنها دليلٌ علىٰ ازدراء الحكومة الوطنية لعلماء الدين.

أذان الصلاة الذي يُرفع في الجامع الأزهر القريب من الكلية لا يكاد يُسمع داخل المبنىٰ، كما أنَّ أوقات المحاضرات لا تُنظَّم حول أوقات الصلاة، وعلىٰ الطلاب الذين يرغبون في الصلاة أن يجدوا وقتًا لها بين المحاضرات المختلفة، فبعضهم يصلي في الغرف الصغيرة القليلة المخصَّصة

للصلاة، ويتجمَّع غيرهم علىٰ الحصير الأخضر البلاستيكي الذي يُفرَش في الممرات مؤقتًا. ولا يتسامح المعلِّمون مع التأخير الناجم عن أداء صلاة الجماعة، فكثيرًا ما يغلق المعلِّمون أبواب الفصل لمنع الطلاب من الدخول في وقتٍ متأخر. وقد أوضح أحد الأساتذة ذلك قائلًا: «علىٰ الطلاب أن يتعلَّموا قيمة العلم، فلا يمكن السماح لهم بالتأخر عن الفصل؛ لأنَّ هذا يشير إلىٰ عدم احترامهم للعلم». لكنَّ هذا ليس موقف جميع الأساتذة، فمن الواضح أن بعضهم يجعل الأولوية الاستثنائية للصلاة وغيرها من مظاهر التدين التقليدية، ولننظر في اللمحة الشخصية التالية التي سجَّلتها في مذكراتي الميدانية:

«الشيخ حسن أستاذ في كلية الشريعة بالأزهر. وهو وسطي التوجُّه، يبلغ من العمر اثنين وخمسين عامًا، وهو أصلع جزئيًّا، وقد بدأ الشيب يظهر في لحيته السوداء الطويلة. يرتدي الشيخ حسن بدلة وكرافتة عندما يدرِّس في الجامعة، وهو كثير التبسُّم، ويتحدَّث في تواضعٍ ولُطْفٍ. وعلىٰ جبهته علامة بارزة تشير إلىٰ حفاظه علىٰ الصلاة، وتحيط به هالة ملحوظة من الصلاح والتقوىٰ.

نشأ الشيخ حسن في قرية في شمال مصر، وكان أبوه وجدُّه من الفلاحين، ولديه شقيقان وشقيقتان، ولديه من زوجته الوحيدة خمسة أبناء ذكور، تخرجوا جميعًا أو درسوا في التعليم الأزهري، فأحدهم يدرس في كلية الطب بالأزهر، والثاني في كلية التجارة، والثالث في كلية الشريعة، وما زال الأخيران يدرسان في المعاهد الأزهرية.

بدأ الشيخ حسن تعليمه في سنِّ السادسة، وبعد خمس سنواتٍ قضاها في الكُتَّاب التحق بأحد المعاهد الأزهرية. وأتمَّ حفظ القرآن في سنِّ الثانية عشرة أو الثالثة عشرة، وبعد أن أتمَّ المدرسة الثانوية انتقل إلىٰ القاهرة ليلتحق بكلية الشريعة. ثم انتهىٰ من الدراسة الجامعية في أربع سنوات، وعمل مدرِّسًا في أحد المعاهد الأزهرية لمدة ستة أشهر. ثم رجع الشيخ إلىٰ كلية الشريعة لإتمام دراساته العليا، واستطاع -بسبب تفوُّقه سابقًا في

دراسته الجامعية- أن يحصل علىٰ منحة متواضعة؛ ولذلك لم يُضطر إلىٰ البحث عن عملٍ آخر. استغرق الشيخ خمس سنواتٍ ليحصل علىٰ درجة الماجستير، ثم تزوَّج بعد ذلك، وبعد فترة وجيزة بدأ العمل للحصول علىٰ درجة الدكتوراه التي استغرقت خمس سنواتٍ أخرىٰ. نشر الشيخ حسن خمسة كتب، وإلىٰ جانب عمله في الجامعة، يدرِّس الشيخ حسن في الحلقات الدراسية التقليدية خارج الحرم الجامعي».

وكما هو الحال في الجامعات الغربية، تختلف الفصول في كلية الشريعة من حيثُ الحجم والجدول. وعندما طلبت نسخةً رسميةً من المنهج الدراسي الحالي، تلقيت دليلًا نُشِر في عام ١٩٨٧م. ووفقًا لذلك الدليل، فمن المقرَّر أن يقضي الطلاب الذين يركزون حصرًا علىٰ دراسة الشريعة[١] نحو ثلاث وعشرين إلىٰ خمس وعشرين ساعةً أسبوعيًّا، مقسَّمة بين ثماني دوراتٍ أو تسع. أما طلبة الماجستير فيقضون حوالي أربع عشرة أو ست عشرة ساعةً أسبوعيًّا، مقسَّمة علىٰ خمس دورات (ولا توجد فصول للدكتوراه؛ لأنَّ الحصول علىٰ درجة الدكتوراه يكون بكتابة الرسالة فقط). ومع أنَّ الجدول السابق يُعطينا لمحةً لما يبدو عليه المنهج، فقد حدثت تغييراتٌ جوهرية لم يضعها الدليل في الحسبان (وهذا أوضح في حالة الدراسة الجامعية لا الماجستير، حيث يبدو أن عبء الدورات قد ازداد بصورةٍ كبيرةٍ). كما أنَّ التأخير المتكرِّر في الفصول الدراسية، وغياب المعلِّمين، وإعادة الجدولة المستمرة؛ كل هذا يجعل من الصعب تحديد مدىٰ مراعاة الساعات الرسمية المخصَّصة. وحتىٰ عندما يحضر المعلِّمون وتُعقَد الفصول الدراسية، فإنَّ أعدادًا هائلة من الطلاب تتغيَّب عن الحضور، ولا سيما في المرحلة الجامعية.

معظم الفصول التي حضرتها في مرحلة الدراسات العليا كانت تستمر ما بين ساعة وثلاث ساعات، وعادة ما كانت تُعقد مرةً في الأسبوع

(١) يتخصَّص بعض الطلاب في دراسة القانون المصري إلىٰ جانب الشريعة.

(أو مرتَيْن أحيانًا). وعادةً ما كان يحضرها ما بين عشرين وخمسين طالبًا أكثرهم من المصريين. وكانوا جميعًا تقريبًا ما بين منتصف العشرينيات ومنتصف الثلاثينيات، مع عدد قليل في أوائل الأربعينيات. وكان أكثر قليلًا من نصفهم من الملتحين، وكانت لحية أكثر هؤلاء قصيرةً، ولحية بعضهم طويلة، لكن البقية كانوا حليقين بلا لحية. وكان أقلُّ من ربع الطلاب يرتدون الجلابية، وكان نصف هؤلاء تقريبًا يرتدي غطاء الرأس أيضًا، أما الطلبة الباقون فكانوا يرتدون الزي الغربي تمامًا، أي السروال الطويل والقمصان من مختلف الأنواع، وقليل منهم كان يرتدي الطاقية التقليدية مع الملابس الغربية. وفي الجملة، كان يبدو أن الطلاب المصريين -سواءٌ في الأزهر أو غيره- أقلُّ ميلًا من نظرائهم الأجانب إلىٰ إطلاق اللحية وارتداء الزي الإسلامي.

وفصول المرحلة الجامعية أكبر عمومًا من فصول مرحلة الدراسات العليا (والفرق بينهما كبير غالبًا). وقد تراوح عدد الطلاب في فصول المرحلة الجامعية التي حضرتها بين مائة ومائة وخمسين طالبًا (ولكن كان يوجد بالتأكيد فصول أقلُّ عددًا من ذلك)، وكان ما بين خُمس الطلاب وثلثهم من الملتحين، وكلها تقريبًا لحىٰ قصيرة، وكان نحو عشرة بالمائة منهم يرتدون الجلابية، كما كانوا يرتدون غالبًا الطاقية الإسلامية أيضًا. لكن غالبية الطلاب كانوا يرتدون الزي الغربي.

ما بين ثمانين وتسعين بالمائة من الأساتذة الذين رأيتهم كانوا يرتدون البدلة والكرافتة، في حين كان الباقون يرتدون الزي الأزهري. وكان نصفهم تقريبًا يطلقون لحية قصيرة غالبًا. وكان الآخرون بلا لحية، مع أن بعضهم كان يُطلِق شاربه. ومن حيث السِّن، كان الأساتذة الأصغر سنًّا في العقد الخامس، والأكبر سنًّا في العقد الثامن أو التاسع من العمر.

تعكس الأرقام الواردة أعلاه تجربتي الشخصية الجزئية في كلية الشريعة، ولا يمكن أن تكون أساسًا لتعميماتٍ إحصائية دقيقة. ومن ناحية أخرىٰ، وبناءً علىٰ المقابلات التي أجريتها والزيارات إلىٰ الكليات

الأخرىٰ، يبدو أن ما لاحظته يعكس -علىٰ نطاقٍ واسعٍ- واقع الدراسات الدينية في المرحلة الجامعية في نظام الأزهر بأكمله.

٤- دار العلوم

ننظر الآن في دار العلوم، وأودُّ أن أبدأ بلمحة شخصية سجَّلتها في مذكراتي الميدانية لأحد الأساتذة هناك. وهذه اللمحة الشخصية مفيدة؛ لأنها تقدِّم للقارئ فكرةً أوَّليَّةً عن كيفية اختلاف توجُّه هيئة التدريس في دار العلوم عن الأزهر:

«يدرِّس الأستاذ الدكتور عزيز مادة الشريعة في دار العلوم، وهو وسطي التوجُّه كغيره من أعضاء هيئة التدريس. والأستاذ عزيز أصلع، ويرتدي نظارة ويطلق شاربه، ويرتدي بدلة وكرافتة. ومع أنه في العقد الثامن من عمره فلديه روح شابة، وهو بشوش ورائق البال، ومتحمِّس للعمل الأكاديمي، ومتفائل بما يمكن تحقيقه.

نشأ الأستاذ عزيز في بلدة صغيرة يبلغ عدد سكانها حوالي عشرين ألف نسمة، لكنه يعيش حاليًّا في القاهرة. كان جدُّه لأبيه تاجر ملابس، وعمل أبوه في التجارة نفسِها، كما قام ببعض الأعمال الزراعية. وللأستاذ عزيز ثلاث أخوات، جميعهن ربات بيوت، وليس لديه إخوة ذكور. وعندما سألته عن عدد زوجاته ضحك وأجاب: «واحدة فقط، واحدة تكفي!». ولديه ثلاثة أبناء، جميعهم متخصِّصون في مهن تنافسية إلىٰ حدٍّ كبيرٍ وغير دينية، فأحدهم مهندس زراعي، والآخران صيادلة.

أتمَّ الأستاذ عزيز تعليمه الابتدائي والثانوي في المعاهد الأزهرية. وعند التخرج، كان عليه الاختيار بين الالتحاق بجامعة الأزهر ودار العلوم. وقد وقع اختياره علىٰ دار العلوم؛ لأنه اقتنع بأن الحكومة كانت توجِّه جميع الطلاب الفاشلين إلىٰ الأزهر. وبعد أربع سنواتٍ حصل علىٰ شهادة جامعية في الدراسات العربية والإسلامية بتقدير ممتاز، ثم واصل دراساته العليا مباشرةً. وبسبب تفوُّقه كان أحد الطلاب القليلين الذين حصلوا علىٰ منحة،

فأتمَّ درجة الماجستير في ست سنوات، ثم أمضىٰ أربع سنواتٍ أخرىٰ لينتهي من الدكتوراه. وبعد أن أتمَّها انضمَّ إلىٰ هيئة التدريس في دار العلوم، وظلَّ هناك منذ ذلك الحين.

يصف الأستاذ دار العلوم بأنها «مؤسسة الفكر الوسطي المتنور»، التي تهدف إلىٰ الجمع بين «الأصالة» و«المعاصرة». وهي في رأيه أكثر تقدمًا من الأزهر، فالأزهر لا يزال «جامدًا» إلىٰ حدٍّ ما؛ لأنه «لم يستفد من المعرفة الحديثة» كما استفاد نظيره. وعندما سألته عن التغييرات التي يتوقَّع أن يراها في دار العلوم في أعقاب الثورة، أجاب: «تغييرات قليلة نسبيًّا، فإن دار العلوم مؤسسة رائدة، وهي تسبق زمانها بالفعل»».

تقع كلية دار العلوم في الحرم الجامعي لجامعة القاهرة بين كلياتها المختلفة، وهي تحتلُّ هناك مبنًى كبيرًا غير مميز. وتقع جامعة القاهرة نفسها خلف سور يحرسه عدد كبير من رجال الشرطة. وقبل الثورة، كانت أعداد كبيرة من سيارات الشرطة تصطف في الشوارع الواسعة المؤدية إلىٰ بوابة المدخل الرئيس للجامعة، في مشهدٍ يظهر قوة سلطة الدولة لكل مَن يقترب منها.

كانت دار العلوم في البداية كليةً للذكور فقط، لكنها في أوائل الخمسينيات فتحت أبوابها أمام النساء أيضًا[1]. وفي حين أنَّ الفصول الدراسية في دار العلوم مختلطة، فإنَّ الجنسين يجلسون منفصلين، فالرجال في جانبٍ والنساء في جانبٍ آخر.

والفصول في دار العلوم -مقارنةً بكلية الشريعة- أكثر توحيدًا في تصميمها وأكثر ملاءمةً لعددٍ كبيرٍ من الطلاب، فقاعة المحاضرات تكون عادةً طويلة ومستطيلة الشكل، وفي مقدمتها منصَّة مرتفعة فوقها المكتب

(١) "Aroian 1983:2".

الذي يجلس الأستاذ خلفه، ثم أمام تلك المنصَّة صفوف متراصَّة من المقاعد الطويلة، وقد صُمِّم الجزء الخلفي من كل مقعدٍ ليصبح بمثابة الطاولة للمقعد الذي يقع خلفه مباشرةً.

والجوُّ هناك عمومًا لا يختلف كثيرًا عن كلية الشريعة، مع أن دار العلوم تبدو أفضل حالًا من حيثُ النظافة وحالة المبنىٰ ودرجة استخدام تكنولوچيا الكمبيوتر. وفي دار العلوم غرفة كبيرة للصلاة، لكنها لا تحتلُّ موقعًا مركزيًّا هناك، بل تقع في الطابق السفلي. كما أنها -حتىٰ وفقًا للمعايير المتواضعة هناك- لم يكن حالها وهيئتها مما يدلُّ علىٰ أنها أولوية مالية. وكما هو الحال في الأزهر، لا يُسمع الأذان هناك، ولا تراعي الفصول الدراسية أوقات صلاة الجماعة. وفي إحدىٰ المحاضرات التي حضرتها، كان صوت الأذان من مسجدٍ بعيدٍ مسموعًا عبر النافذة، وعندما رأىٰ المعلِّم الطلاب قلقين لعدم وجودهم في المسجد، بدأ يحذِّرهم من «التطرف»، فقال: «المتطرف هو الشخص الذي يعجز عن تقدير الأولويَّات. فهو الشخص الذي يهتمُّ كثيرًا بترك الفصل أو مغادرة الامتحان ليذهب إلىٰ المسجد عندما يسمع الأذان. لكن هذا الشخص نفسه لا يهتمُّ عندما يرىٰ الغشَّ في قاعة المحاضرات، مع أنَّه يسبِّب للمجتمع ضررًا أعظم».

في السنوات الأولىٰ من القرن العشرين، كان طلبة كلٍّ من دار العلوم والأزهر يرتدون ملابس متشابهة، فكانوا يرتدون العمامة والرداء الأزهري، وكان ينادي بعضهم بعضًا بلقب «الشيخ»[١]. وبحلول عام ١٩٣٠م، تخلَّىٰ طلبة دار العلوم عن ذلك الزيِّ، ثم بدأ الأمر نفسه في الأزهر[٢]. والسائد الآن في دار العلوم هو الزي الغربي، تمامًا كما هو الحال في الأزهر، وأنماط الملابس في دار العلوم تشبه تقريبًا ما وصِف سابقًا عند الحديث عن كلية الشريعة.

(١) "Reid 1990: 50-51".

(٢) "Ridā 2007: 18-19".

كانت الغالبية العظمىٰ من الفصول التي حضرتها في دار العلوم هي محاضرات الدراسات العليا (الماجستير) في مختلف التخصُّصات الإسلامية[1] (وكما هو الحال في الأزهر، ليس في الدكتوراه فصول أو محاضرات). كان عدد الطلاب الحاضرين في هذه الفصول يتراوح بين ثلاثين وسبعين طالبًا. ومن ناحية أخرىٰ، كان المعلِّمون يشتكون من اعتياد أعداد هائلة من الملتحقين علىٰ الغياب. وفي إحدىٰ المحاضرات، عبَّر الأستاذ عن غضبه من أنَّ أربعين بالمائة من الفصل كانوا غائبين (لكن لم يتضح عندي مدىٰ شيوع هذا الرقم أو دقَّته).

في الفصول التي حضرتها، كان ما بين ثلثي وأربعة أخماس الطلاب الحاضرين من الذكور، وما يزيد عن نصفهم قليلًا كانوا ملتحين. وكانت جميع النساء محجبات، وهنَّ في هذا الجانب مثل أغلب الإناث في جامعة القاهرة، حيث ثلاثة أرباعهنَّ (أو أكثر) محجبات أيضًا. لكنَّ هؤلاء الطالبات المتدينات لم يكن يرتدين الملابس الضيقة الشائعة في جامعة القاهرة، كما أنَّ حوالي ثلث الطالبات اللاتي رأيتهنَّ في فصول الدراسات العليا كُنَّ من المنتقبات، أما في جامعة القاهرة فلعل نسبة المنتقبات تقلُّ عن خمسة بالمائة.

ومع أنَّ في دار العلوم أستاذة (واحدة علىٰ الأقل)، فإنَّ جميع الأساتذة الذين رأيتهم كانوا رجالًا بين العقد الخامس والعقد الثامن من العمر. وكانوا يرتدون البدلات والكرافتات، ونصفهم تقريبًا من الملتحين (وأكثر هؤلاء لحيته قصيرة)، أما الباقون فكانوا حليقين أو يطلقون شواربهم.

(١) حضرت أيضًا بعض فصول الدراسات العليا في مستوىٰ الدبلومة، وجلست بضع مراتٍ في فصول المستوىٰ الجامعي.

٥- إعادة ترتيب المكان والزمان

يعكس الأزهر ودار العلوم -علىٰ ما هما عليه اليوم- النماذجَ التعليمية الجديدة التي استخدمتها الحكومة لإعادة هيكلة التعليم الديني التقليدي، منذ النصف الأخير من القرن التاسع عشر. وكما رأينا، ففي أواخر حقبة ما قبل العصر الحديث في مصر، كان التعليم الديني جزءًا لا يتجزَّأ من الالتحام المستمرِّ وغير الرسميِّ بين حياة المعلِّمين والطلاب. لكن الإصلاحات ابتدأت فلسفة تعليمية مختلفة تمامًا، ومنذ ذلك الحين أصبح التعليم خاضعًا لنسقٍ موحَّد، وهذا النسق محدود بحدود مكانية وزمانية صارمة، تهدف إلىٰ فصله عن الشؤون اليومية الدنيوية، وعن التفاعلات الشخصية بين المعلِّمين والطلاب.

وفي قلب النظام الجديد تقع الفصول الدورية، فتلك الفصول التي تخطِّط إدارة الجامعة لها تجري في أوقاتٍ معيَّنة في أماكن معيَّنة، بحيث تكون الممارسة التعليمية غير شخصية بصورة ملحوظة، فالمعلِّمون والطلاب لن يرىٰ بعضهم بعضًا إلَّا لمدة قصيرة في دروس الفصل، كما أنَّ الطالب وإن التحق بالعديد من الفصول الدراسية علىٰ مرِّ السنين، فإنَّ معلِّميه يتغيَّرون دائمًا. وخلافًا للدراسة التقليدية، لم يعُد الطالب يقضي سنواتٍ عديدةً في كتابٍ واحدٍ مع معلِّم واحد. وفي المتوسط، تُعَدُّ الفصول الجديدة أكبر بكثيرٍ من الفصول المعتادة في الحلقات الدراسية التقليدية، مما يحول دون تكوين علاقاتٍ شخصية بين الطلاب والمعلِّمين، كما أنَّ الطلاب يدركون أن نجاحهم لا يتوقَّف علىٰ تكوين تلك العلاقات، بل لا يتوقَّف أيضًا علىٰ الحضور (علىٰ الأقل في حالة عدم تسجيل الحضور والغياب). وقد صارحني العديد من طلاب الأزهر الذين قابلتهم أنهم لم يحضروا إلىٰ الجامعة إلَّا من أجل الاختبارات المطلوبة، وكانوا يستعيرون المحاضرات من زملائهم.

نحن الآن في وضعٍ يسمح لنا بدراسة مسألة المكان التعليمي بعمقٍ أكبر. فتقسيم المكان يعكِس (ويغرس أيضًا) أنظمة مفاهيمية معينة، ويتضح هذا بصورة خاصَّة في النماذج التعليمية الأوروبية. فقد ركَّزت هذه النماذج

علىٰ «النظام» لتعلُّقه بالكفاءة، فإنَّ قلَّة الكفاءة تسبِّبها الفوضىٰ. وتحدث الفوضىٰ عندما تختلط الأنشطة المختلفة بلا داعٍ، فيصعب مراقبتها وتنظيمها بدقَّة. تستلزم صناعة النظام وضعَ كل نشاطٍ منفصلٍ في مكانٍ مختلفٍ عن غيره، فالرعاية الطبية في المستشفىٰ، والأكل في المطعم، والصلاة في المسجد، والتعلُّم في المدرسة. فيُنظَّم المكان بحيث لا تتداخل الأنشطة المختلفة.

في وجهة نظر الجامعات ذات الطراز الغربي، فلا علاقة للتعليم بالمخالطة غير الرسمية في الشؤون اليومية الحياتية؛ ولذلك فإنَّ النظام الصحيح يتطلَّب فصل التعلُّم عن تلك الشؤون. ويتجلَّىٰ هذا الاعتقاد في التقسيم الصارم للمكان والزمان، فمن أجل التأكُّد من عدم الخلط بين التعلُّم والتصرفات اليومية كالأكل والنوم، فمن الضروري ألَّا تُلقَىٰ الدروس إلَّا في الفصول الدراسية، وألَّا يكون في تلك الفصول معداتُ الطبخ ولا فُرُش للنوم، فلا يملأ المساحة المتاحة إلَّا المكاتب والمقاعد. وعلاوة علىٰ ذلك، تُخصَّص أوقات منفصلة للأكل والنوم (في مقابل التعليم)، فلا يُسمح بالتداخل الزماني بين هذه الأنشطة المتباينة. قارن بين هذا الترتيب العام وبين التعليم الإسلامي التقليدي، حيث تُلقىٰ الدروس في أي مكانٍ وأي زمانٍ، بما يسمح باختلاطها وتداخلها مع جميع أنواع الأنشطة اليومية، فالدروس التي تُلقىٰ في منازل المعلِّمين تقع بسهولة في هذا الخلط، بل حتىٰ الدروس التي تُلقىٰ في المسجد تُلقىٰ في مساحةٍ مفتوحةٍ متعدِّدة الأغراض، ويمكن -بل يقع كثيرًا- أن تُستخدم للصلاة والنوم والأكل وما شابه ذلك.

وهنا نقطة مهمَّة تؤخذ من الملاحظات السابقة، وهي أن أشكال التنظيم المؤسسي ليست محايدةً من الناحية المعرفية، فإنَّ الطرق المختلفة لترتيب مكان التعلُّم وزمانه تجسِّد افتراضاتٍ مختلفةً حول ماهية العلم وكيفية نقله. فمن الخطأ العميق أن يُفترض -كما هو شائع- أن التغييرات المؤسسية التي نوقشت سابقًا لم تؤثر إلَّا في «تنظيم الدراسات [في

الأزهر]، وليس في روحه أو جوهره»[1]. ولا شكَّ أن الدراسات الحديثة تبنَّت وجهات نظرٍ أكثر دقَّةً وتفصيلًا، لكن التقدير الكامل لأثر التحديث أعاقه العجز عن فهم الطابع المعرفي المميِّز للتعليم الإسلامي التقليدي[2]. وسوف تقدِّم الفصول التالية تأييدًا إضافيًا لهذا القول.

٦- المعلِّم بوصفه قدوةً

يختلف طلاب اليوم في الأزهر ودار العلوم فيما بينهم في كيفية تقييمهم للمعلِّمين فيما يتعلَّق بالأخلاق والسلوك الشخصي، حيث تشكِّل هويات الطلاب الدينية تلك التقييمات. فيميل الطلاب الوسطيون إلىٰ أن يكونوا أكثر تساهلًا مع معلِّميهم. أما التقليديون والسلفيون، فكثيرًا ما ينتقدون المعلِّمين. ووفقًا لانتقاداتهم، فإنَّ سلوك كثيرٍ من المعلِّمين -وليس جميعهم- لا يليق بعلماء الدين. ومن الانتقادات ذات الصلة بالمقام أنَّ العديد من المعلِّمين تركوا السلوك الإسلامي وأخذوا بقواعد السلوك الغربية، كما يُعتقد علىٰ نطاقٍ واسعٍ أن المعلِّمين يتبنون القواعد الغربية؛ لأن الحكومة المصرية تضغط عليهم ليفعلوا ذلك.

عبَّر أحد طلاب الدراسات العليا الأجانب عن خيبة أمله من سلوك أساتذته، قائلًا: «قديمًا كان كل معلِّم يقدِّم نفسَه كتمثيلٍ للنبي ﷺ، فكان يجسِّد آدابه. أما الآن فلا يوجد شيء من هذا، فعميد كلية الشريعة يدخن السجائر علنًا ويتكلَّم بلغة لا تليق. كيف يمكن لهؤلاء أن يقوموا بدور الشيخ؟ نحن نحتاج إلىٰ قدوةٍ يمكنه غرسُ الأخلاق الحسنة. إنني أتطلع بشدَّة في مصر إلىٰ شيخٍ لأقلِّده، لكن هذا نادر جدًّا».

---

(١) "Crecelius 1972:204".

وانظر أيضًا:

"Crecelius 1972:201; Costet-Tardieu 2005:96".

(٢) كي أكون واضحًا، أقر بأن كلًّا من التعليم الإسلامي التقليدي والتعليم الغربي الحديث يقبل التغيير. ولكن في الجملة، يظهر في التعليم الغربي درجة من الرسمية لا تُفضي إلىٰ نقل العادات المكتسبة/الهابيتوس عن طريق العلاقات الشخصية.

كما عبَّر طالب سلفيٌّ عن دهشته الشديدة من أنني أقمتُ أي علاقةٍ بين أساتذة الأزهر والتربية الأخلاقية، فقال وعيناه تتسعان: «هل أنت جاد؟ هل من المفترض أن نأخذ الأخلاق عن هؤلاء الأساتذة؟ من هؤلاء الأساتذة؟ نحن لا نأتي إلىٰ هنا إلَّا من أجل الحصول علىٰ الشهادة. إذا أردت الأخلاق، فيجب أن تبحث عنها في مكانٍ آخر».

وفي مقابلةٍ أجريتها مع أحد العلماء التقليديين، وكان قد أكَّد مرارًا وتكرارًا أهمية الأخلاق في التعليم، سألته عن رأيه في نظام الأزهر. ومع أنه التحق ببرنامج الدراسات العليا، فقد قال إنه يرىٰ أنَّ دراسته مضيعة للوقت. فدفعني جوابه إلىٰ السؤال عن السبب الذي يجعله يقضي سنواتٍ عديدةً للحصول علىٰ شهادة ينظر إليها نظرةً سلبيةً للغاية، فأجاب:

«العلماء اليوم يجب أن يعملوا وفقًا لمفاهيم العلم التي فرضها الغرب علىٰ الشعوب. والآن في البلدان الإسلامية -في مصر وغيرها- استبطن هؤلاء الذين يديرون الحكومات الأفكار الغربية، وربطوا بذلك بين العلمِ وحيازةِ الشهادة الجامعية. وهذه الحكومات نفسها استولت غصبًا علىٰ المساجد والأوقاف الدينية الأخرىٰ، كما أنها حظرت إنشاء المساجد والمدارس الدينية إلَّا بتصريحٍ رسميٍّ. والمسؤولون المُخوَّلون بإصدار التصاريح خرجوا من نظامٍ غربيٍّ؛ ولذلك لا يمكنهم تصوُّر أن يُكتسب العلم إلَّا عن طريق الجامعة، فحتىٰ لو جاءهم أحد علماء الدين ممَّن شهد له كبار العلماء المسلمين ولديه إجازات عديدة، فما دام ليس لديه شهادة جامعية عدُّوه جاهلًا، ولن يحصل علىٰ وظيفةٍ في مساجد الحكومة، بل لن يُسمح له بإنشاء مدرسة، ولن يكون مؤهلًا للحصول علىٰ تمويلٍ حكوميٍّ لإنشاء مركز إسلاميٍّ أو للتدريس في الجامعات، فهذه الفرص لا تُتاح إلَّا لحاملي الشهادات».

ثم شرع الشيخ في بيان أنه لمَّا أُدخِل التعليم الغربي للجمهور أصبحت الشعوب عمومًا تستبطن المفاهيم الأوروبية للعلم؛ ولذلك فلا يعدون مَنْ ليس معه شهادةٌ جامعيةٌ قابلًا لحمل العلم أو مستحقًّا الاحترام. ولذلك،

فحتىٰ عندما يرىٰ العالِم الإسلامي أن الشهادات الجامعية لا قيمة لها، فإنه لا يزال مضطرًا للحصول عليها؛ لأنه من دونها سيفقد الاعتراف الاجتماعيَّ اللازم لأداء وظيفته. ويلاحظ الشيخ: «علماء الدين مضطرون إلىٰ إهدار شبابهم بالكامل في الجامعات، بلا فائدةٍ سوىٰ الحصول علىٰ شهادة الماجستير والدكتوراه التي لا يمكنهم إتمامها حتىٰ يبلغوا العقد الرابع أو الخامس. وهذا كله من أجل نظامٍ لا يؤمنون به، ولا فائدة فيه. وعندما يُجبرون علىٰ فعل ذلك، فإنهم ينشغلون عن الدعوة ومساعدة مجتمعاتهم». وعندما انتهىٰ من كلامه، أخبرني أنه سيترك الأزهر بكل سرورٍ إذا استطعت أن أساعده علىٰ الالتحاق ببرنامجٍ للدكتوراه في الدراسات الإسلامية في الولايات المتحدة. ومع أنه يعتقد أن تلك البرامج ليس فيها ما يفيده من حيثُ العلم، فقد كان مقتنعًا بأن الحصول علىٰ شهادة غربية سيكون أمرًا مثاليًّا للحصول علىٰ إعجاب السلطات الحكومية والمسلمين العاديين.

إن كثيرًا من أساتذة الأزهر ودار العلوم يكتسبون استياء الطلاب ليس لتركهم للسُّنة فقط، وإنما لإصرارهم علىٰ إجبار الطلاب علىٰ تركِ السُّنة. ففي إحدىٰ المحاضرات الكبيرة في الأزهر، في المرحلة الجامعية، توقفت المحاضرة عندما حضر شخص من الإدارة -وهو أستاذ أيضًا- في تفتيشٍ مفاجئ علىٰ ملابس الطلاب، كان هذا الشخص في العقد السابع من عمره، وهو أصلع حليق، وكان يرتدي بدلة وكرافتة، ولمَّا نظر في ملابس الطلاب، ترك الطلاب الذين يرتدون الزي الغربي، وطرد اثنين من الطلاب الملتحين الذين يرتدون الجلابية. وقيل لي لاحقًا إن التفتيش كان جزءًا من سياسةٍ جديدةٍ تهدف إلىٰ التصدي لانتشار الممارسات «المتطرفة» المرتبطة بالتدين السلفي. وفي مناسبة أخرىٰ، كنت جالسًا في مكتب أحد الأساتذة في دار العلوم، وهو شاب إلىٰ حدٍّ ما، حليق اللحية، وكان يرتدي دائمًا بدلة وكرافتة، وكان يُعَدُّ نجمًا صاعدًا في قسم الشريعة، ثم دخل علينا طالب أجنبيٌّ من جنوب الصحراء الكبرىٰ في أفريقيا ليطرح عليه سؤالًا، ولكونه يرتدي جلابية بيضاء كان ردُّ فعل الأستاذ سلبيًّا، وطلب منه عدم ارتداء تلك الملابس في الجامعة:

«يجب أن تفهم أن سُنَّة النبي ﷺ ليست هي ارتداء الملابس العربية التقليدية، بل ارتدىٰ النبي هذه الملابس لأنها كانت شائعةً في المجتمع الذي عاش فيه، فقد أسَّس بذلك مبدأ أنه يجب علينا ارتداء الملابس التي تتوافق مع العرف السائد محليًّا؛ ولذلك فإذا كنت ترغب حقًّا في اتباع سُنَّة النبيّ فعليك أن ترتدي الملابس الشائعة في مصر [أي الملابس الغربية]».

وفي الجملة، من المفهوم ضمنيًّا في الأزهر أن اللحية الطويلة تثير الشكَّ في وجود ميولٍ «متطرفة». وهو ما يقلِّل من فرص الفرد في الترقي في التسلسل الهرمي الرسمي الأزهري، لا سيما المستويات العليا. فلذلك يحضون الطلاب ذوي الطموحات العالية، أو حتىٰ الذين يخشون فقط من حرمانهم من العمل في الدولة، علىٰ إظهار مظهرهم «المعتدل»، بتجنُّب الملابس غير الغربية وحلق اللحية.

وفي نظر العديد من العلماء، يُعَدُّ تشجيع الدولة للسلوكيات الغربية جزءًا من برنامجٍ متأثِّر بالخارج يرغب في إنتاج علماء مستعدين لتأويل النصوص لتصبح متوافقةً مع المعايير الليبرالية الغربية. فيؤكِّد العالم الأزهري التقليدي البوطي (ت: ٢٠١٣) -وهو يشير إلىٰ تحكُّم الإمبريالية البريطانية في الحكومة المصرية في أوائل القرن العشرين- أنَّ إصلاح الأزهر كان لخدمة أجندة إمبريالية، ويجزم بأنَّه لا ينكر هذا: «[أي مثقف] في عالمنا العربي وعي شيئًا من واقع التاريخ الحديث». ويوضِّح البوطي أن اللورد كرومر أراد الترويج للتنمية الحديثة لمصر علىٰ المنوال الغربي، لكن الدين الإسلامي كان مصدرًا لمقاومة هذه الجهود؛ ولذلك سعىٰ كرومر إلىٰ إضعاف قبضة الإسلام علىٰ مصر، بتقويض النظام التقليدي للعلم والتربية الإسلامية. ولتحقيق هذه الغاية، شرع كرومر في «بثِّ فكرة الاجتهاد في صدور أولئك الرجال . . . الذين آمنوا بالمجتمع الأوروبي في كثيرٍ من مظاهره وقِيَمِه»، ولزيادة أثرهم ونفوذهم «سُلِّمت لهؤلاء الرجال المناصب الدينية الحساسة، كالإفتاء ومشيخة الأزهر وإدارته»[١]. وقد

---

(١) "Al-Būṭī 2009: 112-113".

مكَّنهم ذلك من إصلاح كلٍّ من الأزهر والإسلام بطريقةٍ تفيد المصالح الإمبريالية وتؤول إلىٰ التغريب الثقافي لمصر. والبوطي هنا يُلمِح إلىٰ أن الإصلاحيين الرئيسين -كمحمَّد عبده والمراغي- كانوا عملاء للنفوذ الأجنبي السياسي المناهض للإسلام.

كما ذكرنا سابقًا، فإن نظرة العلماء المعاصرين لمحمَّد عبده تُعَدُّ انتقائيةً وذات طابعٍ سياسيٍّ كبير؛ ولذلك فإن العديد من العلماء الوسطيين سيرفضون تقييم البوطي لمحمَّد عبده، وكذلك نظرة البوطي الأوسع لإصلاح الأزهر. إذ يميل العلماء الوسطيون إلىٰ رؤية محمَّد عبده بوصفه بطلًا كان يسعىٰ إلىٰ تمكين المسلمين عن طريق تعريفهم بالأفكار الليبرالية الحديثة، كما أنهم يتذكَّرونه بوصفه وطنيًّا مناهضًا للإمبريالية، ويدعم هذه النظرة مشاركتُه في ثورة عرابي، ودوره في نشر مجلة «**العروة الوثقىٰ**» المناهضة للإمبريالية. وقد عمل إصلاح الأزهر -عند الكثير من الوسطيين- علىٰ تقوية المسلمين المصريين، وأتاح لهم الدفاع عن دينهم ووطنهم في العالم الحديث.

ومع كون رأي البوطي موضعَ خلافٍ ونزاع، فإنه شائعٌ بين علماء الدين غير الوسطيين[1]، وهو يُعَدُّ أحد الطرق الَّتي تُقرَأ بها السياسة التعليمية الحكومية منذ أواخر القرن التاسع عشر. ويمكن إقامة الصلة بين رؤية البوطي وأنماط التعلم التقليدية، التي تتضمَّن التعلُّم بالمشاهدة والممارسة، عن طريق الصُّحبة والملازمة. وحتىٰ النصف الأول من القرن العشرين، اشتهر علماء الأزهر بمعارضتهم للعديد من جهود الحكومة لتحديث المجتمع المصري، بحجَّة أنها مخالفةٌ للإسلام. واستندوا في معارضتهم إلىٰ العلم بأحكام الشريعة، الذي نُقِل -نظريًّا- بسَنَدٍ متصلٍ إلىٰ النبي ﷺ، فقد نقل العلماء ذلك العلمَ إلىٰ الأجيال اللاحقة عن طريق الصُّحبة والملازمة، وبذلك اكتسب الطلاب العلمَ بمشاهدة معلِّميهم

(١) انظر علىٰ سبيل المثال:

"al-Ḥawālī n.d: .574-579, 593".

وتقليدهم والاقتداء بهم. فقد شاهدوا مثلًا أن معلِّميهم كانوا يطلقون لحاهم ويلبسون العمامة؛ ولذلك استنبطوا أن الشريعة تفرض -أو علىٰ الأقل تستحبُّ- إطلاق اللحية ولبسَ العمامة، وإذا ترك الطالب إطلاقَ لحيته أو لم يلبس العمامة فسوف يؤدِّبه معلِّمه. ومن الضروري أن نتذكَّر أنه في ذلك الوقت لم تكن النصوص (أي القرآن والسُّنة) هي مصادر الأدلَّة الوحيدة التي يستنبط منها الطلاب أحكام الشريعة، بل كان ما يشاهده الطلاب من أفعال معلِّميهم الأحياء مصدرًا إضافيًّا مهمًّا من مصادر الأدلَّة. ولذلك اشتمل علم الطالب بأحكام الشريعة علىٰ ما رآه وشاهده من معلِّميه.

تعمل طريقة التعلُّم التقليدية هذه علىٰ إدامة الفهم المحافظ إلىٰ الغاية لأحكام الشريعة، وكان الإصلاح التعليمي المستوحىٰ من الغرب يقوِّض تلك الطريقة التعليمية، وبذلك كان يقوِّض الفهم المحافظ للشريعة. وهذا التطور له جانبان يستحقان الاهتمام: **الأول** هو أن التقنيات التعليمية الغربية لا تقرُّ فكرة التعلُّم (مثل تعلُّم أحكام الشريعة) عن طريق المشاهدة والممارسة، وهذا يقتضي أن أفعال المعلِّم لم تعُد مصدرًا من مصادر أدلَّة الأحكام؛ ولذلك لم يعُد من الممكن استخدام أفعال المعلِّم المحافظ لإدامة الفهم المحافظ لأحكام الشريعة. **والثاني** هو أنه حتىٰ عندما احتفظت المؤسسات التعليمية الإسلامية بعد الإصلاح بقدرٍ من التعلُّم عن طريق المشاهدة والممارسة، فلم تعُد هذه الصورة من التعلُّم تؤدي إلىٰ إدامة الفهم المحافظ لأحكام الشريعة؛ وذلك لأن الإصلاح التعليمي سار جنبًا إلىٰ جنبٍ مع الإبعاد الممنهج للمعلِّمين المحافظين (كأصحاب العمائم والملتحين)، فاستُبدل بهؤلاء معلِّمون أكثر انفتاحًا علىٰ المعايير الليبرالية الغربية (مثل المعلِّمين أصحاب البدلات والحليقين). ولذلك أصبح التعلُّم عن طريق المشاهدة والممارسة يؤدي الآن إلىٰ تبنِّي الفهم الليبرالي الغربي لأحكام الشريعة، فقد أصبح الطلاب -علىٰ سبيل المثال- يشاهدون معلِّميهم يحلقون لحاهم ويرتدون البدلات، فيستنبط الطلاب من ذلك أن أحكام الشريعة تحثُّ علىٰ حلق اللحىٰ وارتداء تلك الملابس. وإذا أطلق الطالب لحيته أو لم يلبس البدلة (أو الملابس الغربية علىٰ الأقل)، فإنه

-في كثيرٍ من الأحيان- يتعرَّض للتأديب على يد معلِّميه (أو الأجهزة الأمنيَّة).

والواضح أنني أرىٰ أن الإصلاح الحديث للتعليم الإسلامي لا يمكن اختزاله في كونه مخططًا إمبرياليًّا يريد نشر المعايير الغربية الليبرالية، لكنَّ البوطي لديه ما يبرِّر له قوله: إن المشروعات السياسية الليبرالية الغربية التي قُدِّمت في الحقبة الاستعمارية لعبت -وما زالت تلعب- دورًا مهمًّا في توجيه الإصلاح التعليمي الإسلامي.



الفصل التاسع
تبدُّل ممارسات القراءة

في العصر الحديث، أُعيدت هيكلة التعليم الديني التقليدي وفقًا للنمط التعليمي الذي يعتمد -بصورةٍ أساسيةٍ- علىٰ مجموعةٍ معيَّنةٍ من ممارسات القراءة، التي هي بدورها تستلزم نوعًا معيَّنًا من المواد المقروءة. ومن أجل استيعاب طبيعة تلك المواد المقروءة، يجب أولًا أن نحوِّل انتباهنا إلىٰ تكنولوچيا الطباعة.

١- موقف المسلمين من الطباعة قبل العصر الحديث

شهد منتصف القرن الخامس عشر الميلادي نشأة تكنولوچيا الطباعة في أوروبا. وبحلول نهاية القرن الخامس عشر، كانت النسخة العربية من القرآن تُطبَع بالفعل في إيطاليا. وبحلول القرن السادس عشر، بدأ المسيحيون في طباعة الكتب العربية في سوريا. ولكنَّ صناعة الطباعة لم تترسَّخ بين المسلمين إلَّا في القرن التاسع عشر، وحتىٰ حينئذ لم يكن ذلك إلَّا بضغطٍ من الاستعمار الأوروبي[١]. ففي الدولة العثمانية، حُظِرت الطباعة باللغة التركية في القرن الثامن عشر الميلادي، وعندما رُخِّص فيها أخيرًا في عام ١٧٢٧م لم يشمل الترخيص الكتب الدينية، ولم يُرخَّص في طباعة القرآن إلَّا في عام ١٨٧٤م. وينقل ميسيك عن أحد المراقبين الأوروبيين الأوائل وهو

(١) "Robinson 1993: 232-233".

يشرح السبب في موقف الأتراك، بقوله: «لأنهم يعتقدون أن الكتب المقدَّسة -أي كتبهم المقدَّسة- لن تظلَّ مقدَّسة إذا كانت مطبوعة» (الإمالة من الأصل)[1].

جاءت أول مطبعة إلىٰ مصر مع نابليون، في أثناء الحملة الفرنسية في عام ١٧٩٨م. وبعد رحيل نابليون، بدأ محمَّد علي في تشغيل المطابع لخدمة احتياجات الحكومة، فكانت غالب الأعمال المطبوعة في موضوعاتٍ كالطب والشؤون العسكرية والعلوم الطبيعية، وكان أقلُّ من خمسة عشر بالمائة من إنتاج المطبعة مخصَّصًا للموضوعات الإسلامية. وفي النصف الأخير من القرن التاسع عشر، بدأت طباعة أعداد كبيرة من الأعمال الدينية[2].

حيَّرت مقاومة المسلمين للطباعة الكثيرين، فكيف يمكن تفسير هذا الموقف؟ وفي محاولةٍ للإجابة عن هذا السؤال، سلَّط ميتشل الضوء علىٰ أهمية الشرح المتلقَّىٰ عن طريق السَّنَد[3]، فالكتاب إذا أُخِذ بسنده فهذا يعني وجود المعلِّم الذي يوضِّح محتوىٰ الكتاب ويمنع من وقوع الخطأ فيه، أمَّا الكتاب المطبوع فليس فيه ذلك الضمان. ولا شكَّ أن الفكرة التي طرحها ميتشيل قيِّمة، لكنها أيضًا غير مكتملة، فعندما يتحدَّث العلماء المسلمون عن وجوب أخذ العلم من المشايخ، فهم بذلك لا يشيرون إلىٰ الحاجة إلىٰ الشرح فحسب، بل يريدون أيضًا التشديد علىٰ الحاجة إلىٰ التعلُّم عن طريق المشاهدة والممارسة، وذلك بواسطة الصُّحبة والملازمة.

وقد هدَّدت الطباعة بإفساد ما بين دراسة الكتب والصُّحبة، فقد كانت الكتب -قبل العصر الحديث- نادرةً وباهظة الثمن أيضًا، وكانت الكتب الدينية موجودةً إمَّا عند أفراد العلماء وإمَّا في المؤسسات التعليمية الخاضعة لإشرافهم وسيطرتهم. وفي ظلِّ ذلك كان يمكن للشيوخ أن يسوسوا قراءة

---

(١) "Messick 1993: 115-116".

(٢) "Skovgaard-Petersen 1997: 51; Mitchell 1991: 134".

(٣) "Mitchell 1991: 150-154".

الطلاب، وأن يحضوهم علىٰ الحرص علىٰ الصُّحبة والملازمة الطويلة، كشرطٍ للوصول إلىٰ الكتب. وقد مارس الشيوخ سلطتهم تلك بناءً علىٰ فرض أنه لا يمكن فهمُ الكتب فهمًا صحيحًا دون العلم المتلقَّىٰ بواسطة تلك الصُّحبة.

أدَّت الطباعة الواسعة للكتب إلىٰ تغيير كل هذا، فلم يعُد علىٰ المرء أن ينتظر العالم ليعيره الكتاب أو يملي عليه محتوياته، بل أصبحت الكتب المطبوعة متاحةً للجميع بثمنٍ يسيرٍ؛ ولذلك لم يعُد الوصول إلىٰ الكتب الدينية متوقِّفًا علىٰ طول الصُّحبة والملازمة. ففي نظر العلماء المسلمين التقليديين، كانت هذه التطورات بمثابة الحافز اليقيني لانتشار الأخطاء والبدع.

أكَّد والتر أونغ وجاك غودي أنَّ الطباعة ليست مجرَّد وسيلة «أكفأ» لتوصيل الأفكار ونشرها، بل الطباعة تعيد هيكلة عمليات الإدراك البشري[١]. وقد تتبَّعت إليزابيث آيزنشتاين الأثر الهائل الذي أحدثته الطباعة في فهم اللغة في أوائل العصر الأوروبي الحديث، وكان من التبعات الكبرىٰ لهذه التطورات نشوء منظور جديد للنصوص والكتب الدينية، كان له دور رئيس في نشأة حركة الإصلاح البروتستانتي. وقد حدَّدت آيزنشتاين عددًا من المعتقدات البروتستانتية المميِّزة المتعلِّقة بالطباعة، فمنها: (١) اعتقاد أنَّ النصَّ المقدَّس يجب فهمُه علىٰ ظاهره حرفيًّا[٢]؛ ولذلك فأي إنسانٍ قارئ متعلِّم[٣] يمكنه استيعابه، و(٢) اعتقاد أنَّ جميع المعرفة الدينية هي معرفة نصيَّة في صورتها؛ وذلك يستبعد أي نقلٍ غير نصِّيٍّ للمعرفة[٤].

ولعله كما كان متوقَّعًا، فقد أدىٰ انتشار الطباعة في المجتمعات الإسلامية في القرن التاسع عشر إلىٰ تغيُّر جذريٍّ في فهم اللغة والنصوص،

---

(١) "Goody 1977; Eisenstein 1979; Ong 1982".

(٢) "Eisenstein 1979: 364-367".

(٣) "Eisenstein 1979: 343-344".

(٤) "Eisenstein 1979: 319-320, 326".

فقد قوَّضت الطباعة الفرض القديم أنَّ تحصيل العلم الديني يستلزم التعلُّم عن طريق المشاهدة والممارسة، بل عزَّزت الطباعة الاعتقاد بأن العلم الديني يمكن تحصيله تمام التحصيل عن طريق دراسة الكتب والنصوص، كما عزَّزت الطباعة أيضًا اعتقادًا قريبًا من ذلك، وهو أن الكتب يمكن -وينبغي- أن تكون سهلةَ الفهم وميسَّرةً في كلماتها، وتزامنت هذه المعتقدات مع مجموعةٍ جديدةٍ من الممارسات التي ركَّزت علىٰ القراءة الخاصَّة المستقلَّة. وسوف ننظر الآن كيف أثَّرت هذه التطورات في مكانة الكتب والنصوص في التعليم الديني.

٢- الدراسة النصيَّة مقابل الدراسة الموضوعيَّة

تستخدم الجامعات الدينية في مصر طريقتَيْن في التدريس: «الدراسة النصيَّة»، و«الدراسة الموضوعيَّة». وتنحدر الدراسة النصيَّة مباشرةً من الممارسات التعليمية الإسلامية التقليدية، فيقرأ المعلِّم الكتابَ كلمة بكلمة مع شرحه. ولكنها تختلف أيضًا في عددٍ من الأمور، فجميع الكتب التي تُشرَح مطبوعة، فلم يعُد الطلاب يكتبون نسختهم بأنفسهم، وإن كانوا -في كثيرٍ من الأحيان- يكتبون تعليقات المعلِّم في نسختهم المطبوعة. والفرق الثاني هو أنَّ الدراسة النصيَّة تكون في الفصول لا في الحلقات الدراسية، فيجلس المعلِّم خلف الطاولة في مقدِّمة الفصل، ويقرأ الكتاب بصوتٍ مرتفعٍ ويتابعه الطلاب. وأحيانًا يطلب المعلِّم من أحد الطلاب أن يقرأ، ويكتفي بالشرح والتعليق. وفي الفصول التي حضرتها، كان المعلِّمون ينتهون في الدراسة النصيَّة من خمس عشرة صفحةً إلىٰ ثلاثين صفحةً في الفصل الدراسي الكامل. ومع أنَّه يشيع تخصيص عدَّة فصولٍ دراسية للكتاب الواحد، فلم يكن يُنتهىٰ من الكتاب كله، بل من جزء صغير منه. وفي حين أنَّ الطلاب لم يكونوا يحفظون الكتبَ بدقَّة، فقد كان يُتوقَّع منهم أن يتقنوه بعمقٍ وتفصيلٍ، بما يرقىٰ أحيانًا إلىٰ رتبة الحفظ. وهم مسؤولون أيضًا عن إتقان شرح المعلِّم تمامًا.

أمَّا الدراسة الموضوعيَّة، فهي انعكاس لتأثير الممارسة التعليمية الغربية الحديثة. وفي الدراسة الموضوعيَّة، يُكلَّف الطلاب في واجبهم المنزليِّ بقراءة النصوص والكتب كلمة بكلمة. ويكتفي المعلِّم في الفصل بإبداء ملاحظاتٍ وتعليقاتٍ حول الموضوعات العامَّة الواردة في الكتاب الدراسي، بدلًا من المرور علىٰ الكتاب نفسِه كلمة بكلمة.

ومن الناحية العملية، كثيرًا ما تقتبس الدراسة الموضوعيَّة من الميزات الموجودة في الدراسة النصيَّة. فعلىٰ سبيل المثال: بعض الأساتذة الذين يستخدمون الدراسة الموضوعيَّة نادرًا ما يرجعون إلىٰ نصِّ الكتاب، لكنَّ بعضهم يلتزم به التزامًا تامًّا، فيضع الكتاب أمامه في أثناء التدريس، كما أنهم يتناولون الموضوعات بالترتيب الوارد في الكتاب، ومع أنهم لا يقرؤون جميعَ نصِّ الكتاب كلمة بكلمة، لكنهم يقرؤون العناوين والفقرات المهمَّة (كالتعريفات والحدود، والأحاديث المُحتج بها، وما إلىٰ ذلك)، ثم يعيدون صياغة الأجزاء الأخرىٰ من النصِّ أو يتجاوزونها. وفي أثناء ذلك يضيف المعلِّم ما يراه مناسبًا من المحاضرات والتعليقات والشرح.

وجميع الكتب المستخدمة في طريقة الدراسة النصيَّة تقريبًا تجاوز عمرها مئات السنين، أمَّا تلك المُستخدَمة في الدراسة الموضوعيَّة فهي من مؤلفات القرن العشرين. وهي -بالمعايير الغربية- قصيرة جدًّا، فتتراوح عادةً من مائة وخمسين صفحة إلىٰ ثلاثمائة صفحة. وفي الفصول التي حضرتها كان الطلاب عادةً غير ملزمين إلَّا بأحد تلك الكتب الصغيرة فقط، وهو ما يُعَدُّ انعكاسًا للميول التعليمية التقليدية، التي تركِّز علىٰ الإحكام والإتقان التامِّ لقدرٍ محدودٍ من المادة العلمية، بدلًا من القراءة الواسعة.

في جامعة الأزهر تُستخدم كلتا الطريقتَيْن النصيَّة والموضوعيَّة في المرحلة الجامعية ومرحلة الدراسات العليا. وقد أُخبِرت أنه في بعض الفصول تُستخدم الطريقتان معًا، لكنني رأيت المعلِّمين الذين يستخدمون طريقةً واحدةً فقط. ويبدو أنَّ الكفَّة تميل نحو تفضيل الدراسة النصيَّة في

الفصول المتقدمة، لا سيما في مرحلة الدراسات العليا. أما في دار العلوم، فلم أرَ ولم أسمع عن أي استخدامٍ لطريقة الدراسة النصيَّة، فكل الدروس تعتمد علىٰ طريقة الدراسة الموضوعيَّة. وهذا لا يعني أن الطلاب في دار العلوم لم يقرؤوا الكتب القديمة قطُّ، لكنهم إذا قرؤوها فلغرض كتابة الأبحاث والأطروحات والرسائل، فلا يدرسون الكتب القديمة مع غيرهم من الطلاب في الفصول.

٣- الكتابة بوضوح

حوَّلت الجامعات الدينية في مصر وجهتَها بعيدًا عن المتون. ففي طريقة الدراسة النصيَّة، لم أرَهم قطُّ يهتمون بأحد المتون، بل يستخدم المعلِّمون الشروحات التي يكون المتن داخلًا في نصِّها، فلا يتناولون المتن إلَّا في سياق شرحه الأوسع. وهذا يخالف الحلقات الدراسية التقليدية، حيث كثيرًا ما كان المتن يُدرَّس بمفرده.

وهذا التحوُّل عن المتون أوضحُ في طريقة الدراسة الموضوعيَّة. فكما أشرنا سابقًا، ففي هذه الطريقة تُستخدم الكتب المُصنَّفة في العصر الحديث، ولا تكون هذه الكتب علىٰ صورة المتون أو الشروح المكتوبة علىٰ المتون، بل يبتعد مؤلِّفوها عن طريقة المتون لعددٍ من الأسباب: **الأول** أنَّ الكتب الحديثة -بسبب تراجع الاهتمام بالحفظ- لم تعُد بحاجة إلىٰ صياغتها علىٰ هيئةٍ تسهِّل حفظها، **والثاني** أن الكتب الحديثة تهتمُّ بالوضوح.

وقد بدأ تصنيف الكتب الحديثة -من النوع المُستخدَم في طريقة الدراسة الموضوعيَّة في مصر- في الربع الأول من القرن العشرين، مدفوعًا بالدعوات إلىٰ إصلاح التعليم الديني[١]. وممَّن وصف هذا الأمر الأستاذ بدار العلوم محمد الدسوقي، فيلاحظ الدسوقي أن المؤلفات التقليدية «سادها الإيجاز والغموض والجدل اللفظي»[٢]. فسعىٰ أول مَنْ ألَّفوا

(١) "Al-Dusūqī 2009: 155-167; Eccel 1984: 273-275".

(٢) "Al-Dusūqī 2009: 158-159".

الأعمال الجديدة إلىٰ تغيير هذا الأمر باستخدام «العبارات الواضحة والترتيب المنقح»[1]؛ وذلك «بقصد التيسير والتسهيل»[2] علىٰ القرَّاء. وقد كان للعالم الأزهري السوري وهبة الزحيلي دورٌ بارزٌ في الجهود المستمرَّة في تأليف تلك الكتب، وقد قال: إنَّ الناس الآن «ينتظرون منَّا إحداث انقلابٍ في مختلف كتب الفقه والأصول معًا، مثلما يشاهدون في المؤلفات الحديثة لمختلف العلوم التي تمتاز ببساطة الأسلوب وحسن التنظيم . . .»[3].

ويتَّضح الموقف العام وراء الدفع من أجل تأليف أعمالٍ حديثة الأسلوب في إحدىٰ المحادثات التي أوردتها في مذكراتي الميدانية:

«يدرِّس الدكتور الزبير الشريعة في كلية دار العلوم، وقد بلغ من العمر نحو سبعين عامًا، وهو أشيب اللحية قصيرها، ويرتدي بدلة. وفي مقابلتي معه في مكتبه، سألته عن رأيه في الممارسة التعليمية التقليدية، فقال: «الأساليب القديمة ليست مناسبةً لعصرنا، فنحن نعيش في عصر التكنولوچيا، حيث تتقدَّم العلوم باستمرار. وقد اكتشف البشر في القرن الماضي أكثر مما جمعه أسلافهم في جميع تاريخ البشرية. فهذه الأحوال الحديثة تتطلَّب نقل المعلومات بطريقة سريعة، أما طرق التدريس التقليدية فهي بطيئة جدًّا، فإذا قرأت الكتاب كلمة بكلمة، فلن يمكنك إلّا تدريس صفحاتٍ قليلةٍ في الفصل الدراسيِّ بأكمله.

وأنا لا أقول إنه لا ينبغي أن يقرأ الطلاب كتب التراث الإسلامي القديمة، بل ينبغي لهم ذلك، ولكن يجب أن يقوموا به وحدهم، فهذه مسؤوليتهم. وليس عند المعلِّمين الوقت الكافي لقراءة تلك الكتب للطلاب

---

(١) "Al-Dusūqī 2009: 159".

(٢) "Al-Dusūqī 2009: 155-167".

(٣) "Al-Zuḥaylī 2006, 1: 22".

وانظر أيضًا:

"Khallāf 2003: 8".

في الفصول، وعلوم الشريعة يمكن نقلها دون الحاجة إلىٰ الأسانيد. والأساليب المُتَّبعة في الجامعات الآن تقدِّم بديلًا قيِّمًا، وهو أكثر ملاءمةً للاحتياجات الحديثة».

وفي النهاية، انتقلنا إلىٰ مسألة الأخلاق وعلاقتها بالعلم، فقال الدكتور الزبير: «هناك بالفعل علاقة مهمَّة بين الأخلاقِ والعلم؛ وذلك لأنَّ الباحث لديه شخصية واحدة يجتمع فيها الأمران. ومن ناحية أخرىٰ، يلعب الذكاء دائمًا دورًا مستقلًّا في صناعة العلم، لكنه يعمل مستقلًّا عن الأخلاق.

وفي هذه الأيام هناك بعض الفرص المتاحة للطلاب أن يأخذوا الأخلاق عن أساتذتهم، فيمكنهم المجيء إليهم وزيارتهم في ساعات العمل مثلًا، ولكن في الجملة فإنَّ حجم الجامعات الحديثة والحاجة إلىٰ تخرُّج الطلاب في أسرع وقت ممكن أدىٰ إلىٰ غياب التركيز علىٰ الأخلاق إلىٰ حدٍّ ما. فلا شكَّ أن الأساليب القديمة كانت متفوِّقةً في هذا الجانب».

ولكن خلافًا لتلك المسائل، كان الشيخ الزبير يرىٰ ضرورة إجراء المزيد من الإصلاحات في التعليم الديني: «نحن في حاجة إلىٰ استخدام الكتب الحديثة، بدلًا من المتون والكتب التقليدية، فتلك الكتب تحتوي علىٰ الكثير جدًّا من الكلمات القديمة وغير المألوفة، ويصعب علىٰ الطلاب فهمُها. والعصر الحديث هو عصر المعلومات وأجهزة الكمبيوتر، فيجب أن تكون المعرفة متاحةً بسرعة وبسهولة، ويجب علينا استخدام الكتب التي توافق هذه الحقيقة، والتي يمكن فهمها بلا صعوبة» ».

تسعىٰ الكتب الحديثة إلىٰ تحقيق أقصىٰ قدرٍ من الوضوح، بالاستغناء عن العديد من السمات التي تميَّزت بها التصانيف القديمة. وفي حين أنَّ الكتب المُستخدَمة في التعليم التقليديِّ صُنِّفت غالبًا منذ عدَّة قرون، فإنَّ الكتب ذات الأسلوب الحديث تميل إلىٰ أن تستبدل بالمفردات والأساليب المعتادة القديمة كلماتٍ وتعبيراتٍ مألوفةً لدىٰ القارئ المعاصر. ومن الطرق

الأخرىٰ لزيادة الوضوح تقليلُ عدد المصطلحات الفنيَّة غير المشروحة، فقد كانت الكتب القديمة تشتمل علىٰ العديد من تلك المصطلحات طلبًا للإيجاز (ولتسهيل الحفظ)، وكانت تلك المصطلحات ستُشرَح في سياق تعليق الشيخ، أمَّا الكتب الحديثة فتحذف تلك المصطلحات الفنيَّة جملة، أو توردها مع شرح معانيها.

والطريقة الثالثة لزيادة الوضوح هي الابتعاد عن البنية الموجزة الكثيفة التي تميِّز المتون، فقد أشار الظواهري مثلًا إلىٰ أنَّ «أكثر الصعوبة في الفقه إنما جاءت من عبارات المؤلفين وإيداعهم المعاني الكثيرة في الجمل القصيرة»[1]. فالكتب الحديثة تقدِّم للطلاب خطابًا واضحًا مفصَّلًا تمام التفصيل، بدلًا من إعطائهم سلسلةً من الكلمات المختصرة بالحذف والإيجاز كي يشرحها لهم الشيخ.

والطريقة الرابعة لزيادة الوضوح هي الابتعاد عن العناصر الشعرية والبلاغية، كالنَّظْم والسجع. فقد كانت الكتب القديمة -ولا سيَّما المتون- تحتوي علىٰ تلك الأساليب لتيسير الحفظ، كما كانت تدرِّب الطلاب علىٰ أساليب اللغة العربية، فتحسِّن قدرتهم علىٰ استيعاب تفاصيلها الدقيقة وتعينهم علىٰ التحدُّث ببلاغة.

يشير تشارلز هيرشكايند إلىٰ أن الأوروبيين في القرن التاسع عشر رأوا أنَّ الأساليب الجمالية العربية أمر بغيض للغاية، فالكتابة السليمة عندهم تتمثَّل في تجنُّب الزينة اللفظية والسعي إلىٰ تجريد المعنىٰ وإيصاله بوضوح، ولمَّا كانت الكتابات الإسلامية ممتلئةً بالزخرفة والزينة اللفظية التي لا علاقة لها بالتعبيرات الواضحة، فقد عدوا ذلك دليلًا علىٰ الضحالة الفكرية[2].

---

(١) "Al-Ẓawāhirī 1904: 126".

وانظر أيضًا:

"al-Dusūqī 2009: 159".

(٢) "Hirschkind 2006: 15".

اهتمَّ المصلحون الإسلاميون الأوائل اهتمامًا كبيرًا بالابتعاد عن الأسلوب الأدبي «المزخرف» الذي ميَّز كتابات حقبة ما قبل العصر الحديث، ومن الأمثلة الجيدة علىٰ ذلك محمَّد عبده، فقد وصف حياته -في سيرته الذاتية- بأنها تدور حول «الدعوة إلىٰ أمرين عظيمَيْن: **الأول** هو تحرير الفكر من قيد التقليد، وفهم الدين علىٰ طريقة سلف الأُمَّة . . . أما **الأمر الثاني** فهو إصلاح أساليب اللغة العربية في التحرير»، ثم بيَّن محمَّد عبده الإشكالات التي يراها في الأساليب الموجودة آنذاك، فأشار إلىٰ «ضربٍ من ضروب التأليف بين الكلمات، رثٌّ خبيثٍ غير مفهوم». ثم انتقد أيضًا الأسلوب الذي يراعىٰ فيه «السجع وإن كان باردًا، ويلاحظ فيه الفواصل وأنواع الجناس وإن كان رديئًا في الذوق بعيدًا عن الفهم»، وقال إن هذا النوع لا يزال موجودًا عند خريجي الأزهر «في عبارات المشايخ خاصَّة»[١].

يرىٰ محمَّد عبده أن الكتابة الصحيحة هي النثر «العادي»، الذي يتألَّف من الكلمات والتعبيرات المعاصرة؛ ولذلك كان يتبنَّىٰ السمات المعيَّنة التي تميِّز أسلوب الصحف والمجلات والمواد التعليمية الحكومية، ذات الأسلوب الأوروبي، التي بدأت تظهر في مصر في القرن التاسع عشر. ويهاجم تيموثي ميتشيل الفرض القائل بأن الأسلوب غير الأدبي لهذه الأعمال هو -باعتبارٍ ما- النمط الطبيعي المفترض في التعبير المكتوب، الذي انحرفت عنه أساليب الكتابة التقليدية القديمة. فيذهب إلىٰ أن ذلك الأسلوب الجديد يعكس الأفكار الغربية عن طبيعة اللغة؛ أي الاعتقاد بأن الكتابة «العادية» لا بدَّ أن تكون واضحةً وشفافةً تمامًا، وأن تقدِّم معناها لجميع قرائها دون أي إشكال[٢].

---

(١) "Riḍā 2006, (al-Qism al-Awwal) 1: 11".

(٢) انظر الفصل الخامس من:

"Mitchell 1991".

تتعلَّق أفكار محمَّد عبده عن الكتابة بأفكاره عن الاجتهاد الفقهي أيضًا؛ ففي ثيمة أخذها عن معلِّمه الأفغاني، أكَّد محمَّد عبده أن الوحي واضحٌ جدًّا ويسهل فهمُه علىٰ جميع المسلمين، حتىٰ مَنْ لم يتلقَّ التعليم الديني التقليدي[1]، فيقول محمَّد عبده: «لكل مسلم أن يفهم عن الله من كتاب الله، وعن رسوله من كلام رسوله، بدون توسيط أحدٍ من سلف ولا خلف». فلكل مسلم -عند محمَّد عبده- أن يستنبط من معاني تلك النصوص، ومَنْ ادَّعىٰ خطأً تلك الاستنباطات فعليه أن يبيِّن الدليل الواضح علىٰ دعواه[2].

وأصل المسألة الشرعية التي يناقشها محمَّد عبده يمكن شرحها كما يلي: القرآن والحديث هما الأدلَّة علىٰ أحكام الشريعة، فهل لأي مسلم أن يفهم أحكام الشريعة بمجرَّد قراءة القرآن والحديث؟ الإجابة المفترضة عند محمَّد عبده علىٰ هذا السؤال هي: نعم. وتعتمد إجابة محمَّد عبده علىٰ الفهم الغربي الحديث للغة والنصوص، وهذا الفهم يرىٰ أن النصوص العادية واضحة، ويمكنها أن تنقل معناها إلىٰ جميع القراء؛ ولذا فنصوص الوحي -كالقرآن والحديث- واضحة، ويمكنها نقل معانيها إلىٰ جميع القراء. ولمَّا كانت نصوص القرآن والحديث تتناول أحكام الشريعة، فيمكنها بذلك أن تنقل العلمَ بأحكام الشريعة إلىٰ جميع قرائها. ويتعارض هذا الموقف مع أفكار علماء المسلمين في حقبة ما قبل العصر الحديث، الذين رأوا أن نصوص القرآن والحديث تحتمل تأويلات مختلفة؛ ولذلك فلا تكفي (بنفسها) لنقل العلم بأحكام الشريعة، وتلك الأفكار القديمة تسوِّغ إذعانهم للعلماء السابقين (عن طريق التقليد). ولذلك فلمَّا كانت نصوص القرآن والحديث تحتمل تأويلات مختلفة، فعلىٰ المرء إذا أراد أن يصل إلىٰ التأويل الصحيح لها أن يعتمد علىٰ أقوال الأئمَّة الماضين، كالأئمَّة الأربعة أصحاب

(١) انظر الفصل الرابع من:

"Gesink 2010".

(٢) "Abduh 2006, 3: 307".

المذاهب الفقهية. أما محمَّد عبده، فقد رفض هذا التسويغ للتقليد، ووصفه بـ «الجمود»[١] و«التعصُّب».

ووافق محمَّد عبده في أفكاره عن اللغة تلميذُه رشيد رضا، الذي أكَّد مرارًا وتكرارًا أن نصوص الوحي واضحةٌ وغير معقَّدة. فأكَّد رضا أن نصوص الوحي كانت شديدة الوضوح، حتىٰ إن المسلمين الأوائل قد فهموها مع أُمِّيتهم وأنهم لم يكن لديهم فلسفة دينية[٢]. ووفقًا لما ذكره رشيد رضا، فقد دخل علىٰ المسلمين -بعد الأجيال الأولىٰ- تأثير الثقافات الأجنبية «وفلسفة الأُمم وتقاليد المِلل» المُفسدة، فأصبحوا يرون أن نصوص الوحي صعبة الفهم. ونتيجةً لذلك: «خرجت تعاليم [الدين] من فضاء السهولة والبساطة إلىٰ مضايق الحزونة والتعقيد والعُسْر»[٣].

ويرىٰ رشيد رضا أن المشكلة قد تفاقمت بسبب هيئة كتب الفقهاء، فيقول: إنَّ «فهم القرآن والسُّنة أسهلُ من فهم كتب الفقهاء»، بل يؤكِّد أنَّ الإنسان «لا يعاني في فهمهما عشر معشار ما يعانيه في فهم كتب الفقهاء؛ لاختلاف أساليبهم وبُعدها -في الأكثر- عن أسلوب اللغة الفصيح، ولكثرة اصطلاحاتهم»[٤].

ولعلم رضا بأن قوله يثير الجدل، فقد نقل اعتراضًا من محاوره الأزهري الوهمي، فقال المحاور [المقلِّد] مدللًا علىٰ الصعوبة البالغة في فهم النصوص: «إنَّ أحدنا يمكث في الجامع الأزهر عشرين سنةً، ولا يقدر أن يفهم من كلامهم حقَّ الفهم إلَّا ما تلقَّاه عن المشايخ الذين تلقفوه عمَّن قبلهم».

---

(١) علىٰ سبيل المثال:

"Abduh 2006, 3: 338-357".

(٢) "Riḍā 2007: 7-9".

(٣) "Riḍā 2007: 7-9"

(٤) "Riḍā 2008: 55".

فأجابه رشيد رضا: «إنَّ هذا مرض اجتماعيٌّ عارض يجب أن نعالجه، ومتىٰ أصبنا علاجه الحقيقي يزول، وتظهر في أبناء عصرنا سُنَّة الله في ترقي الإنسان، كما هي ظاهرة في غيرنا من الأُمم الذين يرتقون في لغتهم وجميع علومهم . . .».

وقد استخدم محمد عبده ورشيد رضا وسيلة الطباعة الجديدة لنشر أفكارهما، فلم يكن نشر هذه الأفكار بالنقل الشفهيِّ في الحلقات الدراسية التقليدية خيارًا مفضَّلًا عندهما؛ وذلك لعددٍ من الأسباب، منها أنَّ كليهما لم يكن عنده من الأسانيد ما يرضي الأوساط التقليدية في الأزهر، كما عُرِف عن محمَّد عبده أنه جعل الأفغاني -وهو شخص مثير للجدل- شيخًا له[1]، وقد قوبلت محاولات محمَّد عبده للتدريس بمضايقاتٍ من العلماء الآخرين، وأُجبِر لفترة علىٰ نقل دروسه إلىٰ منزله بعد أن كانت دروسًا عامَّة[2]. وأما رشيد رضا، فكان مما يعيبه في الأوساط التقليدية كونه تلميذًا لمحمَّد عبده. فبدلًا من محاولة إصلاح الأزهر من الداخل، استفاد كلٌّ من محمَّد عبده ورشيد رضا من الفرص الجديدة التي أتاحتها تكنولوچيا الطباعة؛ ولذلك فضَّلا استغلال الصحف والمجلات ذات الانتشار الواسع.

تصف إنديرا فالك جيسنك السبعينيات من القرن التاسع عشر بأنها «سنوات ازدهار الصحافة العربية»، وتشير إلىٰ أنَّ العديد من تلاميذ الأفغاني أصبح لهم دور رائد في الصحافة المصرية[3]. وفي عام ١٨٨٠، تولَّىٰ محمَّد عبده تحرير الجريدة الرسمية «**الوقائع المصرية**»، وفي عام ١٨٨٤ انتقل إلىٰ فرنسا، حيث تعاون مع الأفغاني في إصدار المجلة الإصلاحية «**العروة الوثقىٰ**»، وعن طريقها تعرَّف رشيد رضا إلىٰ أفكار محمَّد عبده، فانضمَّ إليه في مصر بعد عودته -أي محمَّد عبده- من أوروبا. وفي

(١) "Kedourie 1997: 12".

(٢) "Gesink 2010: 95".

(٣) "Gesink 2010: 77".

عام ١٨٩٨، أنشأ رشيد رضا مجلته الشهيرة الشهرية «**المنار**»، التي ظلَّ يعمل في تحريرها حتىٰ وفاته في عام ١٩٣٥م.

من الأهمية بمكان أنَّ الأفغاني ومحمَّد عبده ورشيد رضا كلهم كانوا يكتبون في المجلات والصحف الواسعة الانتشار، التي كانت موجَّهة إلىٰ عامَّة المسلمين، واهتموا بذلك بدلًا من إنتاج الأعمال العلمية التقليدية التي تستهدف الشيوخ. وهم بذلك كانوا يعملون باعتقادهم أنَّ العاميَّ يمكنه فهم خطاب نصوص الوحي، كما تبنَّوا التكنولوچيا وممارسات القراءة التي كانت مسؤولةً -إلىٰ حدٍّ كبيرٍ- عن الإطاحة بالمنظور اللغوي واللساني الذي بُني عليه منهج العصور القديمة قبل العصر الحديث.

كما ذكرنا سابقًا، فقد كان من اللحظات الرئيسة في تاريخ الأزهر تعيينُ المراغي -تلميذ محمَّد عبده- شيخًا للأزهر (١٩٢٨-١٩٢٩م، ثم ١٩٣٥-١٩٤٥م). كان المراغي موافقًا لعبده في أفكاره عن اللغة والتقليد، ودعا إليها في مواجهة المعارضة المستمرة من التقليديين. فأكَّد المراغي أنه من الممكن الوثوق في الكتب الدينية المختلفة دون تلقيها عن الشيوخ بالأسانيد المتصلة[١]. كما أصرَّ علىٰ أنَّه «في علماء المعاهد الدينية في مصر مَنْ توافرت فيهم شروط الاجتهاد ويحرم عليهم التقليد»[٢]. وردًّا علىٰ القول بأنَّ للاجتهاد شروطًا صعبة، ذهب المراغي إلىٰ القول بأن الاجتهاد ليس من شرطه قراءة القرآن باللغة العربية، بل من الممكن أن يعتمد الاجتهاد علىٰ ترجمة للقرآن[٣]. وعلىٰ الرغم من أن علماء الأزهر السابقين قد استنكروا أفكار محمَّد عبده عن اللغة والتقليد، فقد ساعد المراغي علىٰ نقلها إلىٰ المنهج الرسميِّ للأزهر.

---

(١) "Al-Maraghī 1959: 28-30; Costet-Tardieu 2005: 208-209".

(٢) "al-Maraghī 1959: 18-19; Costet-Tardieu 2005: 189-236".

(٣) "Costet-Tardieu 2005: 239-241".

٤- التعليم باستخدام الكتب الواضحة

أدت الكتب الدينية الحديثة -بعد كتابتها في هيئة نثريَّة «بسيطة» غير مضغوطة، وبعد تفريغها من الاصطلاحات والتعبيرات القديمة- إلىٰ اتباع ممارسات القراءة الجديدة المرتبطة بطريقة الدراسة الموضوعيَّة. وتساعد تلك الكتب الواضحة علىٰ غرس فكرة وضوح المعنىٰ اللغوي، فلم يعُد الطلاب في حاجةٍ إلىٰ تعليق الشيخ علىٰ النصِّ كلمة بكلمة، بل يمكن تكليفهم بقراءة جميع الكتب تقريبًا وحدهم. كما لم يعودوا مقيدين بسرعة شرح المعلِّم سطرًا بسطر، بل يمكنهم الانتهاء من النصوص بسرعة أكبر بكثير.

وحقيقةُ أن الطلاب أصبحوا يقرؤون أكثر ويحتاجون إلىٰ وقتٍ أقلَّ من المعلِّمين توصف بأنها تقدُّم هائل في «الكفاءة» التعليمية. لكنَّ تلك الزيادة في «الكفاءة» -في منظور التعليم الإسلامي التقليدي- جاءت علىٰ حساب ما هو أعظم، فلم تعُد الكتب بمثابة العُقَد التي تربط بين المعلِّم والمتعلِّم بعلاقات الصُّحبة والملازمة، التي كانت تتيح التعلُّم عن طريق المشاهدة والممارسة. ومن دون هذه الطرق من التعلُّم لم يعُد من الممكن نقل العلم بأحكام الشريعة نقلًا صحيحًا. كما أنه من دون تلك الطرق، ضَعُف البُعد الأخلاقيُّ في التعليم الإسلامي.



الفصل العاشر
التيار السلفي والتيار الوسطي

أدت الهجمات علىٰ المنهج الإسلامي التقليدي -بقيادة محمَّد عبده ورشيد رضا- إلىٰ ظهور تيارين إصلاحيَّيْن: التيار السلفي والتيار الوسطي، ويتميَّز هذان التياران بموقفٍ معيَّنٍ من مسألتي الاجتهاد والتقليد، ويمكن فهم هذا الموقف بالرجوع إلىٰ نظرية الهرمنيوطيقيا. أشرتُ سابقًا إلىٰ أن الاجتهاد هو عملية هرمنيوطيقية، يستنبط الإنسان عن طريقها العلمَ بأحكام الشريعة من مصادر الأدلَّة ذات الصلة. وهذه المصادر -عند المسلمين قبل العصر الحديث- تشمل: (١) كلام الله في القرآن، (٢) وأفعال النبي ﷺ الواردة في الأحاديث، (٣) وأفعال العلماء السابقين، (٤) وأفعال العلماء المعاصرين. أما التيار السلفي والتيار الوسطي، فيتبنَّيان مفهومًا مختلفًا للاجتهاد، ويمكن القول -تيسيرًا للمسألة-: إنهما يرجعان إلىٰ عددٍ أقلَّ من المصادر ذات الصلة المستخدمة في الاجتهاد. فمصادر الأدلَّة عند السلفية والتيار الوسطي هي ما يلي فقط: (١) كلام الله في القرآن، (٢) وأفعال النبي ﷺ الواردة في الأحاديث.

ولمَّا كان التيار السلفي والتيار الوسطي لا يقرِّران أن أفعال العلماء السابقين من مصادر الأدلَّة، فإنَّ كلا التيارين يعتقد أنه من المشروع مخالفة أقوال العلماء السابقين. وعلىٰ وجه الخصوص، من المشروع مخالفة أقوال الأئمَّة الأربعة ومذاهبهم الفقهية. وكذلك لمَّا كان التيار السلفي والتيار الوسطي لا يقرِّران أن أفعال العلماء المعاصرين من مصادر الأدلَّة، فإن كلا التيارين يرىٰ أنه من السائغ ترك الصُّحبة والملازمة. وفي الجملة، يرىٰ

التيار السلفي والتيار الوسطي أن أحكام الشريعة يمكن تعلُّمها علمًا كافيًا بدراسة النصوص (أي القرآن والسُّنة) دون أي حاجةٍ إلىٰ التعلُّم عن طريق المشاهدة والممارسة.

وبذلك فإنَّ التيار السلفي والوسطي يتصوَّران وضعًا يقوم فيه الأفراد -الذين لم يشتغلوا قطُّ بالصُّحبة والملازمة- بالاجتهاد، عن طريق استنباط أحكام الشريعة من القرآن والحديث، فيتوصل هؤلاء الأفراد إلىٰ أقوال وآراء مستقلَّة في أحكام الشريعة. وهؤلاء الأفراد لا يرجعون إلىٰ أقوال غيرهم (بالتقليد)، كالأئمَّة الأربعة ومذاهبهم الفقهية.

أقول مرةً أخرىٰ: كل هذا يُعَدُّ تبسيطًا مفرطًا؛ ولذلك أودُّ أن أؤكِّد أنَّ أنصار التيار الوسطي والسلفي -من الناحية العملية- يمنحون ضمنيًّا قدرًا من القيمة الدلاليَّة لأفعال العلماء السابقين وأفعال العلماء المعاصرين. لكنَّ تلك القيمة أقلُّ بكثيرٍ مما كان عند علماء ما قبل العصر الحديث (والتقليديين المعاصرين).

والاختلاف الأساسي -كما سنرىٰ- بين التيار السلفي والوسطي يتعلَّق بالطرق الاجتهادية التي يستخدمونها في فهم القرآن والحديث، فالتيار السلفي يركِّز علىٰ منهجٍ ظاهريٍّ حرفيٍّ، أما التيار الوسطي فيرفض المنهج الحرفيَّ، ويدعو إلىٰ الاستخدام الواسع والجذريِّ للاستصلاح والاستحسان. وفي هذا الفصل، سألقي نظرةً فاحصةً علىٰ كلا التيارين، وسأبدأ بالتيار السلفي.

التيار السلفي

اكتسب التيار «السلفي» اسمه من إصراره علىٰ اتباع «السلف»، أو القرون الإسلامية الأولىٰ. لكنَّ ما يميز «السلفيين» عن غيرهم من المسلمين ليس تبجيلهم للسلف فحسب، بل ما يعتقدونه في مناهج السلف في تفسير النصوص. فيعتقد السلفيون أنَّ الأجيال الأولىٰ كانوا أصحابَ منهجٍ حرفيٍّ ظاهريٍّ صارمٍ[1]. فالسلف -عند السلفيين- كانوا يعتقدون أن

(١) "al-Khujandī 2001:58".

الاجتهاد الفقهي أمر يسير، ويعتقدون أن معنىٰ نصوص الوحي تُعبِّر عنه ألفاظه الظاهرة تعبيرًا واضحًا. وبسبب تركيز السلفيين علىٰ المعنىٰ الظاهر، فإن منتقديهم يسمونهم أحيانًا باسم «الظاهرية الجدد»[1].

ومع أنَّ التيار السلفي يتبنَّىٰ -بوعي- المنهجَ «الحرفي» أو «الظاهري»، فإنَّ ذلك المنهج في الحقيقة يُعَدُّ صورةً معقَّدةً من الظاهرية، فالسلفيون لا يختارون النزعة الظاهرية المنهجية (التي هي أقرب إلىٰ المذهب الظاهري المنقرض)، بل يقبلون بالقياس ويرون أنه وسيلة صالحة لتوسيع أحكام الشريعة، لكنهم في الجملة يرفضون الاستصلاح والاستحسان. وتذكَّر أنَّ الاستصلاح هو التخلِّي عن الحكم (وربما إصلاحه) في ضوء الظروف الجديدة، وأنَّ الاستحسان يتضمَّن وضعَ استثناء مقيّد للحكم في ضوء الظروف الجديدة.

يستلزم فهم التيار السلفي في مصر مراعاة الروابط التاريخية بين مصر والسعودية، فإنَّ السعودية الآن تُعَدُّ بمثابة المركز العالمي للدعوة السلفية. وفي حين أنَّ التيار السلفي غالبًا ما يتعرَّض لاضطهادٍ وقمعٍ كبيرٍ في أجزاء أخرىٰ من العالم العربي، فالسلفية هي العقيدة الرسمية للدولة في المملكة العربية السعودية.

للدولة السعودية الحديثة علاقة فريدة بالمذهب الحنبلي؛ ففي عام ١٧٤٤م، تحالف ابن سعود -وهو زعيم قَبلي من شمال وسط شبه الجزيرة العربية- مع المُصلح الديني الحنبلي محمَّد بن عبد الوهاب (ت: ١٧٩٢م). فقد أخذ ابن سعود بمنهج محمَّد بن عبد الوهاب وجعله عقيدةً لمملكته، التي توسَّعت تدريجيًّا عبر شبه الجزيرة، لتصبح الكيان الوطني المعروف الآن باسم «المملكة العربية السعودية».

تضمَّنت النزعة الإصلاحية عند محمَّد بن عبد الوهاب عددًا من العناصر المختلفة. يتعلَّق **العنصر الأول** منها بالصوفية. وخلافًا للشائع، فإنَّ

---

(١) "al-Qaradāwī 1999:230; al-Qaradāwī 2006:61".

محمَّد بن عبد الوهاب لم يطعن في شرعية التصوف نفسه، بل يُصرِّح قائلًا: «ولا ننكر الطريقة الصوفية وتنزيه الباطن من رذائل المعاصي المتعلِّقة بالقلب والجوارح، مهما استقام صاحبها علىٰ القانون الشرعي ...»[1]. لكنَّ محمَّد بن عبد الوهاب كان معاديًا أشدَّ العداوة لعناصر معيَّنة في المنهج الصوفي القروسطي، التي كانت تفتقر إلىٰ أساسٍ واضح من نصِّ الوحي، كما كان يعارض أيضًا العناصر التلفيقية في التصوف المحليِّ، الذي كان يبدو متسامحًا مع الشرك والسِّحر.

أما **العنصر الثاني** في النزعة الإصلاحية عند محمد بن عبد الوهاب فهو عنصر فقهيٌّ، وكان يعكس تفقُّهه في المذهب الحنبلي. والمذهب الحنبلي -الأقل شهرةً وعددًا من سائر المذاهب- هو أكثر المذاهب الأربعة ميلًا إلىٰ النزعة الظاهرية في تفسير النصوص. وفي حين أنَّ الحنابلة لا يعتقدون بوجوب مراجعة المذهب الفقهي عند تعارضه مع خطاب القرآن والسُّنة، فإنَّ فصيلًا إصلاحيًّا في المذهب كان يتبنَّىٰ هذا الموقف. هذا الفصيل كان يقوده ابن تيمية (ت: ٧٢٨هـ/١٣٢٨م) وتلميذه ابن القيم (ت: ٧٥١هـ/ ١٣٥٠م)[2]، وقد تأثَّر المنهج الفقهي لابن عبد الوهاب بهذين الرجلين، وإن كانت نزعته الإصلاحية في هذا الجانب أخفَّ منهما.

يرىٰ محمَّد بن عبد الوهاب أن التقليد لا يجوز إذا تعارض قول المذهب الفقهي مع القرآن والسُّنة، لكن ظهور التعارض لا يكفي وحده لتركِ قول المذهب، إلَّا بتحقُّق شرطَيْن: **الأول** أن يكون الدليل واضحًا ولا لَبْسَ فيه، **والثاني** أن يكون القول الآخر مما قال به أحد المذاهب

---

(١) "Sulayman bin Sahman 1342h: .54".

وميل محمد بن عبد الوهاب إلىٰ النقد الشديد لعناصر معيَّنة من التصوف، مع اعترافه بمشروعيته في الجملة، يشبه مواقف الحنابلة الآخرين، كابن تيمية وابن الجوزي.

(٢) انظر:

"Ibn Taymiyya 2004, 20:247-252; Ibn al-Qayyim 2004, 2:j.4 470-479".

وانظر أيضًا:

"Rida 2008:114-115".

الفقهية الأخرىٰ. كان الإصلاح الفقهي عند محمَّد بن عبد الوهاب متواضعًا إلىٰ حدٍّ ما، وكان يقتصر علىٰ تعديلاتٍ جزئية علىٰ المذهب الحنبلي. كما كان -علىٰ غرار معاصريه- يؤكِّد أن المذاهب الأربعة صحيحةٌ في الجملة، وأن المسلم مأمور باتباع أحدها، وكان يؤكِّد أنه ما زال ملتزمًا بتقليد الإمام أحمد بن حنبل[1].

في أوائل القرن العشرين، شرعت التيارات الإصلاحية الحديثة في إعادة تشكيل الحنبلية المتأثرة بالوهابية في السعودية. وقد نشأ أهمُّ هذه التيارات في مصر[2]، حيث عبَّر محمَّد عبده نفسه عن إعجابٍ مقيَّدٍ بالوهابية، بل وصف محمَّد بن عبد الوهاب بـ «المُصلح العظيم»[3]. وكان إيمان محمَّد عبده بالتقدُّم العلميِّ قد جعله متعاطفًا مع جهود الوهابيَّة المتوجِّهة نحو استئصال الشرك والسِّحر، كما كان علماء الوهابية -مقارنةً بالتقليديين في الأزهر- أكثر استعدادًا لتبنِّي الخروج عن التقليد. لكن محمَّد عبده -من ناحية أخرىٰ- لم يعجبه الميول الظاهرية عند الوهابية. وعلىٰ أي حال، فإنَّ رشيد رضا -لا محمَّد عبده- هو الذي دخل عن طريقه الفكرُ الإصلاحيُّ الحديثُ إلىٰ المملكة العربية السعودية.

لم يتبنَّ رشيد رضا -مثل محمَّد عبده- قطُّ النزعةَ الظاهرية الموجودة عند الوهابية[4]، لكنه كان أكثر معارضةً بكثيرٍ للحضارة الأوروبية من شيخه، وأقلَّ انفتاحًا علىٰ الأقوال الفقهية ذات الميول العقلية الليبرالية.

---

(١) "Sulaymān bin Sahmān 1342h: 44-45".

وللاطلاع علىٰ المزيد عن محمد بن عبد الوهاب، انظر:

"Dallal 1993".

(٢) "Rida 2009".

(٣) "Wahba 2001: 7".

وانظر أيضًا:

"A. Amīn, n.d: .23".

وقد علمت بوجود هذه المعلومات بعد الاطلاع علىٰ كتابات العالم السلفي محمد إسماعيل المقدم.

(٤) "Rida 2007b: 157-162".

وبعد وفاة محمَّد عبده في عام ١٩٠٥م، ظلَّ إعجاب رشيد رضا بالوهابية يزداد شيئًا فشيئًا، وأصبح هذا موضوعًا بارزًا في كتاباته[١]. لكن من أوجه الاستمرارية القوية، التي ظلَّت تربط بين عبده ورشيد رضا، هو الرفض القاطع للتقليد[٢]، فحتىٰ التقليد الخفيف عند الوهابية كان رشيد رضا يراه ضلالًا.

لعبت كتابات رشيد رضا دورًا حاسمًا في تحوُّل الحنبلية عند الوهابية إلىٰ السلفية. وكانت الشخصية الرئيسة التي توسَّطت هذا التحوُّل هي محمد ناصر الدين الألباني (ت: ١٩٩٩م). وُلِد الألباني في ألبانيا في عام ١٩١٤م، وكان أبوه من علماء الحنفية، وقد هاجر أبوه إلىٰ دمشق عندما كان الألباني طفلًا. تلقَّىٰ الألباني الفقه علىٰ المذهب الحنفيِّ علىٰ والده، لكنَّ التغييرات الحداثية كانت قد بدأت تظهر في الحياة السورية، وكانت الطباعة قد أتاحت الكتب والمجلات، كما افتُتِحت المكتبات العامَّة، فاستفاد الألباني الموسوعي استفادةً تامَّةً من هذه التغييرات، وعن طريق قراءاته المستقلَّة -التي كانت شديدة الاتساع- تعلَّم بنفسه وأصبح عالـمًا خبيرًا في علم الحديث. وخلافًا لأسلافه، لم يُمضِ وقتًا يُذكر في التلقي عن العلماء؛ ولذلك لم يكن معه إلَّا القليل من الإجازات[٣]. وفي تلك الفترة بدأ الألباني يقرأ في مجلة «**المنار**» هجوم رشيد رضا علىٰ التقليد، وتأثَّر بصعود التيارات المماثلة لذلك داخل سوريا[٤]. وفي خمسينيات القرن الماضي، بدأ الألباني في التدريس في حلقة دراسية غير رسمية، لكنه -بسبب الاضطهاد السياسي بعد زيادة شهرته- غادر سوريا في حدود عام ١٩٦٠م، وعُيِّن مدرسًا في المملكة العربية السعودية.

---

(١) "Rida 2009".

(٢) "Rida 2008".

(٣) "Lacroix 2009:63".

(٤) "Lacroix 2009:63-64; Brown 2007:321-322".

ومع الألباني ظهر منهج «التيار السلفي» بصورة مكتملة. اشتُهِر الألباني برفضه التامِّ للمذاهب الفقهية الأربعة، وكان ينتقد التقليديين؛ لأنهم «يؤثرون مذهبهم علىٰ الكتاب والسُّنة عند الاختلاف، ويجعلونه معيارًا عليهما»[1]، ويحطُّ علىٰ «العارفين بأقوال الأئمَّة واجتهاداتهم . . . [ولا يعرفون الموافق للكتاب والسُّنة منها من المخالف]»[2]. «فالعلم حق العلم إنما هو في الكتاب والسُّنة، لا في آراء الرجال»[3].

يختلف رأي الألباني اختلافًا كبيرًا عن الإصلاحيين فيما قبل العصر الحديث الذين ناقشناهم سابقًا، فإن ابن تيمية[4] وابن القيم ومحمَّد بن عبد الوهاب يؤمنون بضرورة مخالفة المذهب الفقهي في مواضع معيَّنة، حيث يتعارض المذهب مع نصوص الوحي، ولكن حيث لا يوجد نصٌّ قاطع، تبقىٰ سلطة المذهب ثابتةً ويظل التقليد سائغًا معمولًا به (في الجملة). ولذلك انتسبوا جميعًا إلىٰ المذهب الحنبلي، وألزموا أنفسهم بمذهبٍ فقهيٍّ معيَّن.

أما الألباني فقد رفض التقليد رفضًا قاطعًا، فلم يمنح المذاهب القديمة أيَّ سلطة أو مرجعيَّة، ورفض الانتماء إلىٰ أيٍّ منها. فيجب علىٰ كل فقيه -عند الألباني- أن يجتهد في الأحكام بنفسه، فحيثما وجدت النصوص الواضحة أخذ بظاهرها حرفيًّا، وإذا لم يكن النصُّ كذلك اجتهد في تفسيره قدر الإمكان. ولكونه حرًّا تمامًا من التقليد، فليس من المهمِّ ما إذا كانت آراؤه توافق أقوال المذاهب الأخرىٰ الموجودة؛ ولذلك لم يتهيَّب الألباني

---

(١) "Al-Albānī 2005:86".

وللاطلاع علىٰ المنهج العام للألباني، انظر:

"al-Albānī 2005; al-Albānī 2004:39-65".

(٢) "Al-Albānī 2005:77".

(٣) "Al-Albānī 2005:76".

(٤) للاطلاع علىٰ مناقشة عامَّة للعلاقة بين ابن تيمية والمذهب الحنبلي، وعلاقة ذلك ببنيته الفريدة، انظر:

"Abū Zahra 2008:282-285".

من التوصُّل إلىٰ أحكامٍ فقهية لم يُسبق إليها، تتعارض مع المنقول عن الفقهاء السابقين[1]. ومع أن الألباني يوافق رشيد رضا في رفض التقليد، فإنَّه يميِّز نفسَه عن رشيد رضا بتمسُّكه بالحرفيَّة الشاملة.

وبسبب تلك النظرة، انتقد الألباني قبول محمَّد بن عبد الوهاب بالتقليد، وأثار ذلك عداء العلماء البارزين في السعودية. وفي عام ١٩٦٣م، أُجبِر علىٰ الرحيل إلىٰ الأردن. لكنَّ الألباني كان له موافقوه أيضًا في السعودية، فأيَّده في أفكاره الحنابلة ذوو التوجُّهات الإصلاحية، مثل: الشيخ عبد العزيز بن باز (ت: ١٩٩٩م)، ومحمَّد بن صالح العثيمين (ت: ٢٠٠١م). وبحلول العقود الأخيرة من القرن العشرين، ترسَّخت مكانة ابن باز وابن العثيمين والألباني، ليصبحوا أكثر الشخصيات تأثيرًا في الحركة السلفية التي ازداد انتشارها في العالم. وفي حين ظلَّ الألباني خارج السعودية، فقد أصبح ابن باز مفتي المملكة، وضمن هذا الدعم استمرار رعاية الدولة للترويج لأفكار الألباني في الداخل والخارج.

ساعد النفوذ السعودي علىٰ ظهور السلفية المصرية في السبعينيات[2]، وقد اشتهرت السلفية في مصر بعدم ارتباطها بمؤسساتٍ معيَّنة، سواءٌ كانت أكاديمية أو غيرها. ومع وجود بعض المحاور التنظيمية، فقد انتشرت -إلىٰ حدٍّ كبيرٍ- عن طريق الإنتاج الضخم والنشر الواسع للكتب والمطويَّات

---

(١) علىٰ سبيل المثال، يرىٰ الألباني أن «الذهب المُحلَّق» محرَّم علىٰ النساء، ويرىٰ أيضًا أنه لا زكاة في «عروض التجارة». انظر:

http://www.alalbany.net/fatawa_results.php?search=%DA%D1%E6%D6%20%C7%E1%CA%CC%C7%D1%C9

(بتاريخ ٢٠ ديسمبر ٢٠١١م).

وقد تعرضت هذه الآراء المثيرة للجدل لنقدٍ شديدٍ؛ لأن الألباني غير مسبوقٍ إلىٰ القول بها. انظر مثلًا:

"al-Qaraḍāwī 1999: 230-231".

(٢) للاطلاع علىٰ دراسة حديثة للسلفية المصرية، انظر:

"Gauvain 2013".

(٣) وأشهر تلك القنوات قناة الرحمة وقناة الناس.

والأشرطة وأقراص الكمبيوتر. كما يدير السلفيون بعض أفضل المواقع الإسلامية تنظيمًا وثراءً بالمعلومات، التي تحتوي علىٰ آلاف الكتب والملفات الصوتية المجانية. لكنَّ الفضائيات ربما كانت أكبر مصادر القوة للحركة؛ فمنذ عام ٢٠٠٦م، أُطلِقت العديد من القنوات الدينية الناجحة إلىٰ حدٍّ كبير، لتصبح الأكثر شعبيةً بين جميع القنوات المصرية[١]، وتزامنت هذه التطورات مع ظهور العادات السلفية في الملابس وغيرها، فبدأ المزيد من الرجال يطلقون لحيتهم والمزيد من النساء في ارتداء النقاب، مما أدىٰ إلىٰ توجُّس حكوميٍّ شديد. وقد حُظِرت القنوات الفضائية الدينية في أكتوبر عام ٢٠١٠م، قبل ثلاثة أشهر من قيام الثورة المصرية في عام ٢٠١١م.

معظم العلماء السلفيين المصريين لم يدرسوا دراسة رسميَّة في الأزهر أو دار العلوم. ولم يعتمدوا في تعلُّمهم أيضًا -خلافًا للتقليديين- علىٰ الحلقات الدراسية أو علىٰ العلاقات مع الشيوخ. وكانوا يفضلون -اتباعًا للألباني- التعلُّم الذاتي بالقراءة المُكثَّفة. وكانت القيادة السلفية تُنتخب بين الأفضل أكاديميًّا في النظام التعليمي غير الديني، والمثال الجيد علىٰ هذا: السلفيون في الإسكندرية، معقل السلفية في مصر، حيث يقود المجتمع [السلفي] السكندري أربعة علماء، وهم أطباء في الأصل[٢]. والطب في مصر هو أكثر التخصُّصات تنافسيةً وأرفعها شأنًا؛ فلذلك يجذب أفضل الطلاب. وكذلك الشخصيات السلفية الشهيرة الأخرىٰ خارج الإسكندرية، فأكثرهم قد تخرَّج في تخصُّصاتٍ جامعية مرموقة إلىٰ حدٍّ ما وغير دينية[٣].
ينظر العلماء السلفيون نظرةً دونيةً إلىٰ العلماء الرسميين، ويرجع ذلك جزئيًّا إلىٰ مكانتهم الأكاديمية النخبوية، وتذكَّر أن النظام التعليمي المصري يوجِّه الطلاب الأقل موهبةً إلىٰ الدراسات الدينية. والسلفيون يعادون أيضًا النخبة الثقافية المستغربة، وخطاب «العقل» و«الحداثة» و«التطور»، فهذه

(١) وهم: محمد إسماعيل المقدم، وأحمد فريد، وسعيد عبد العظيم، وياسر برهامي.
(٢) مثل: محمد حسان، وأبي إسحاق الحويني.
(٣) مثل: أبي إسحاق الحويني، ومحمد حسان.

مصطلحات فارغة عند السلفيين، وتُستخدم في خدمة الأجندات السياسية الغربية.

وقد تأثَّر العديد من الذين يشكِّلون حاليًّا القيادة السلفية في مصر في فترة السبعينيات والثمانينيات بالداعية الأزهري الشهير عبد الحميد كشك (ت: ١٩٩٦م)[1]. وكان الشيخ كشك قد ميَّز نفسَهُ عن مؤسسة الأزهر برفضه القويِّ للتنازل عن المحرمات الإسلامية التقليدية، وكان رافضًا لفكرة أن الظروف الاجتماعية المتغيِّرة تجعلها غير مناسبة أو قابلة للتطبيق. وقد سُجِن الشيخ كشك مرتَيْن، وتعرَّض للتعذيب الشديد، وكان مشهورًا بجراءته، وكان يصرح بإنكار خضوع الحكومة للغرب، وحقيقة أن مؤسسة الأزهر تحوَّلت إلىٰ أداةٍ للدولة.

ومع أنَّ الشيخ عبد الحميد كشك قد جذب العديد من قادة السلفيين في المستقبل، فإنه كان ينتقد التأثير المتزايد للمنهج السلفي، فقال في إحدىٰ خطبه في عام ١٩٨١م:

«الموضة الجديدة التي يتبنَّاها المراهقون، أصحاب المراهقة الفكرية، الذين نبتوا حديثًا وأخذوا العلم بدون أستاذ وبدون شيخ معلِّم، أخذوه من الكتب ولم يفهموه . . . داعية كبير عنده من العمر سبعون عامًا، يخرج له حدث مراهق قرأ ثلاث كلمات أو ثلاث ورقات من كتب ابن تيمية أو كتب ابن عبد الوهاب استطاع أن يكون وصيًّا علىٰ الدين. يا للمهزلة! ويا للعار يا شيخ الأزهر! يا من نمتم وتركتم الإسلام نهبًا لكل من هبَّ ودبَّ»[2].

وفي السنوات التالية لذلك، بدأت الحركة السلفية الناشئة تنفصل تدريجيًّا عن كشك، وبدأت تبتعد عن مصر والأزهر وتصطفُّ مع المؤسسة

---

(١) نقلًا عن:

"Kepel 1985 [1984]: 185".

(٢) "Ibn 'Uthaymīn 2002: 62-63".

الدينية السعودية. وفي الوقت الحاضر، يُعَدُّ أوثق العلماء عند السلفيين هم الألباني وابن باز وابن العثيمين.

أحد العلماء السلفيين الذين قضيت معهم الكثير من الوقت كان اسمه «ناصر»، وقد سجَّلت في مذكراتي الميدانية لمحةً شخصيةً عنه:

«يبلغ ناصر من العمر خمسة وعشرين عامًا، وهو سلفي التوجُّه. وهو طويل القامة عريض الجسد، لديه لحية متوسطة. ويلبس الثوب أو الجلابية في كل مكانٍ يذهب إليه. وهو صادق ومتواضع ومُخلِص، وصاحب مبادئ راسخة، ولديه مزاج صارم لا يسمح أبدًا بالحلول الوسط فيما يتعلَّق بالدين.

نشأ ناصر في عائلة متدينة ميسورة الحال. كان جدُّه لأبيه من خريجي كلية أصول الدين الأزهرية، ثم عمل أستاذًا للغة العربية في النظام التعليمي الوطني. وكان والده الراحل طبيب أطفال، حصل علىٰ الشهادة الطبية المرموقة من جامعة القاهرة. كما تخرجت والدته في كلية التجارة، لكنها التحقت بعد ذلك بكلية الدراسات الإسلامية في الأزهر، وحصلت علىٰ شهادة جامعية أخرىٰ في العلوم الدينية. وهي ربَّة منزل الآن. أما أخت ناصر الوحيدة فهي في التاسعة والعشرين من عمرها، وبعد حصولها سابقًا علىٰ شهادة من كلية الصيدلة المرموقة أيضًا، تقضي وقتها الآن في الدراسة في معهدٍ دينيٍّ.

التحق ناصر في طفولته بمدرسة سان جورج، وهي مدرسة خاصَّة نخبويَّة علىٰ الطراز الأوروبي. والتحق بعد ذلك بجامعة عين شمس، حيث تخصَّص في الأدب الإنكليزي. وبعد عامين من الدراسة، أصبح أكثر اهتمامًا بدراسة الإسلام، فعرَّفه أحد أصدقائه في الحيِّ إلىٰ شيخٍ سلفيٍّ لديه حلقة دراسية تجتمع باستمرار طوال الأسبوع. وكان للشيخ نفسه لحية طويلة ويرتدي الجلابية، وكان في الثلاثينيات من عمره، وقد درس أولًا في الأزهر ثم أكمل تعليمه في السعودية. ويُعَدُّ الآن أحد الممثِّلين المصريين

لأحد كبار العلماء في المملكة، وقد أتاح له ذلك أن يجمع حوله عددًا كبيرًا من الطلاب. وبالإضافة إلىٰ تدريسه، فقد التحق ذلك الشيخ بكلية الشريعة في الأزهر للحصول علىٰ درجة الماجستير.

كانت حلقة الشيخ تجتمع في غرفة متوسطة الحجم في الطابق السفلي من مبنىٰ سكنيٍّ. وفي حين كانت خاليةً من الأثاث، كانت جدرانها مليئةً بالأرفف التي تحتوي علىٰ الكتب الدينية. وعندما تعرَّف ناصر إلىٰ الشيخ كان لديه نحو ثلاثين طالبًا منتظمًا، لكن هذا العدد زاد ثلاثة أضعاف تقريبًا منذ ذلك الحين. كان كثير من الطلاب يستأجرون أماكن قريبة للإقامة، ولم يكن الشيخ يتقاضىٰ أجرًا علىٰ تدريسه، بل كان يساعد الطلاب بماله في كثيرٍ من الأحيان. وفي المقابل، كان لا يطلب من الطلاب إلَّا الالتزام بالأخلاق والابتعاد عن المعاصي. ولضمان امتثالهم، كان يزورهم في منازلهم، وكان يجمع المعلومات حول سلوكهم من زملائهم. وكان الطلاب يرتدون الزي التقليدي وغطاء الرأس في الدروس، لا الملابس الغربية. ووفقًا للشيخ، فهؤلاء الذين يجتمعون لتلقي العلم المقدَّس يجب ألَّا يلبسوا ملابس غير المسلمين.

بدأ ناصر يحضر الحلقة الدراسية للشيخ مرتين إلىٰ ثلاثة مراتٍ في الأسبوع، وترك دراسته في جامعة عين شمس، واستمر علىٰ ذلك لمدة تسعة أشهر. وما زال ناصر يزور الشيخ ولكن بوتيرةٍ أقلَّ، وقد التحق حاليًّا بكلية دار العلوم، حيث يدرس اللغة العربية في برنامج الدراسات المفتوحة. ويأمل في المستقبل أن يعمل في تدريس اللغة العربية للمسلمين غير العرب. وفي الوقت الحاضر، يعيل نفسه بالعمل في طباعة كميات صغيرة من الكتب الدينية وبيعها. ولديه أيضًا بعض الممتلكات التي ورثها عن والده».

تتسم المقاربات السلفية في الاجتهاد النصيِّ بسمات البروتستانتية، وتمامًا كما ظهرت البروتستانتية بعد صعود الطباعة في أوروبا، فقد ظهرت السلفية بعد انتشار الطباعة في الشرق الأوسط في القرن التاسع عشر. ولكن

لا ينبغي اختزالُ السلفية في منتجٍ مطبوعٍ؛ لوجود عوامل أخرىٰ لعبت دورًا مهمًّا في ظهورها. ومن بين تلك الأسباب انتشارُ أشكال التعليم الغربية، والتدهور المصاحب لذلك في التعليم الإسلامي التقليدي.

يؤمن السلفيون بأن لغة النصوص والوحي واضحة ومباشرة، ويرون أن الاجتهاد أو التفسير النصيَّ مسألةٌ يسيرةٌ، يسهل استيعابها علىٰ الإنسان العادي الـمُجِدِّ، فإنَّ المعنىٰ واضحٌ في ألفاظ النصِّ. وفي حين يؤمن السلفيون بأن التعلُّم من الشيخ نافعٌ ومفيدٌ، فهم في الجملة لا يرون أنه أمر ضروريٌّ لازم، فيمكن اكتساب العلم بالقراءة المستقلَّة. قال ابن العثيمين في حديثه عن موضوع التعلُّم:

«يجب علىٰ طالب العلم أن يستعين بالله ﷻ ثم بأهل العلم، ويستعين بما كتبوا في كتبهم؛ لأن الاقتصار علىٰ مجرَّد القراءة والمطالعة يحتاج إلىٰ وقتٍ طويل، بخلاف مَنْ جلس إلىٰ عالم يبيِّن له ويشرح له وينير له الطريق. وأنا لا أقول إنه لا يدرك العلم إلَّا بالتلقِّي من المشايخ، فقد يدرك الإنسان بالقراءة والمطالعة، لكن الغالب أنه إذا ما أكبَّ إكبابًا تامًّا ليلًا ونهارًا ورُزِق الفهم، فإنه قد يخطئ كثيرًا. ولهذا يقال: من كان دليله كتابه فخطؤه أكثر من صوابه، ولكن هذا ليس علىٰ الإطلاق في الحقيقة»[١].

هذا الانفتاح علىٰ التعلُّم من الكتب عارضه بالفعل عددٌ من العلماء السعوديين[٢]، لكنهم وقعوا في موقفٍ صعبٍ بسبب ذلك؛ وذلك لأنهم عالقون بين التراث الحنبليِّ القديم والإصلاحات السلفية، فيجب عليهم أن يوازنوا بين عداوتهم للتعلُّم من الكتب وبين الاحترام الواسع للألباني الذي تعلَّم بنفسه. وتتضح هذه المعضلة جيِّدًا في كلام العالم السعودي البارز ربيع بن هادي المدخلي، ففي حديثه عن السلفيين الذين تعلَّموا بأنفسهم،

---

(١) بعض هذه الآراء جُمعت عند:

"al-Ghurbānī 1999".

لكنَّ عرض الغرباني للمواد مُضلل في بعض المواضع.

يقول المدخلي: «أنا أخاف علىٰ كثيرٍ من هؤلاء المغرورين . . . ويحتجون بالشيخ الألباني، يعني أنه أخذ من الكتب! يا أخي، الشيخ الألباني له شيوخ، ثم هو رجل فَذٌّ لا تُقاس عليه هذه الأصناف». ثم يمضي المدخلي في دعوة طالب العلم إلىٰ التواضع وألَّا يظنَّ أنه ذو موهبة علميَّة فذَّة، كالتي سمحت للألباني أن يعلِّم نفسه[1]. وعلىٰ أي حال، لم يكن لرأي المدخلي أثر يُذكر في كَبْحِ ميول السلفية المصرية إلىٰ التعلُّم الذاتي.

يعتقد السلفيون أنَّه يجب علىٰ جميع الأفراد أن يسعوا إلىٰ اتباع نصوص الوحي دون توسُّط العلماء، ومن المسلَّم به أن العامَّة -خلافًا للعلماء- يفتقرون عادةً إلىٰ القدرة علىٰ البحث والنظر في المسائل الفقهية الشرعية باستقلالٍ تامٍّ؛ ولذلك فعليهم أن يسألوا العلماء كي يساعدوهم علىٰ فهم المسائل. فالعالم يقدِّم له الرأي الفقهي الصحيح، لكنه لا يطلب من العاميِّ أن يقلِّده، بل عليه أن يقدِّم أيضًا الدليلَ علىٰ قوله، وبفهم هذه الأدلَّة يمكن للعاميِّ أن يتبعها بنفسه. ويُسمَّىٰ الأخذ بالدليل الذي استدلَّ به العالم بـ «الاتباع»، ويعتقد السلفيون أن درجة «الاتباع» هذه تختلف تمامًا عن التقليد[2].

كثيرًا ما يتضمَّن الخطاب السلفي إشارةً إلىٰ أن النبي ﷺ نفسه كان له مذهب فقهيٌّ تامٌّ، وتعاليم هذا المذهب موجودة -في الجملة- في الصياغة الظاهرة الحرفيَّة لنصوص الوحي؛ ولذلك فإنَّ اتباع أحد المذاهب الفقهية الأربعة بدلًا من مذهب النبي ﷺ ليس فقط أمرًا غير معقولٍ عند السلفيين، بل هو بدعة. وينتقد الخجندي -مؤلِّف أحد الكتب السلفية الشهيرة- أتباع المذاهب الأربعة، فيقول: «اعلم أن المذهب الحقَّ الواجب الذهاب إليه

---

(١) نقلًا عن:

"al-Ghurabānī 1999:66-67".

(٢) انظر:

"al-Albānī 2005:71-93".

وللاطلاع علىٰ نقد تقليدي لهذا الرأي انظر:

"al-Būṭī 2009".

والاتباع له إنما هو مذهب سيدنا محمَّد رسول الله ﷺ، وهو الإمام الأعظم الواجب الاتباع . . .»[١]. ويؤكِّد الخجندي أن المذاهب الأربعة إنما حدثت بعد وفاة النبي ﷺ؛ ولذلك فهي تُعَدُّ من الأمور المبتدعة[٢].

وعند الخجندي، فإن الإسلام في الأصل هو التمسُّك «بظاهر الكتاب والسُّنة»[٣]، ولم يقع الالتزام بالمذاهب الفقهية بدلًا من ذلك إلَّا في مرحلة لاحقة، فالفقهاء المتأخرون الفاسدون «ألزموا الناس تقليدَ واحدٍ من الأئمَّة الأربعة ومذاهبهم المعروفة، فبعد الالتزام حظروا الأخذ والعمل بقول غيره، كأنهم جعلوه نبيًّا مطاعًا»[٤]. وفي موضعٍ آخر، يصف الخجندي مقلِّدي المذاهب الفقهية بالشرك؛ وذلك لأن تركَ قول الله إلىٰ قول الإنسان معناه أنه يعامل قول الإنسان كما لو كان قولًا إلهيًّا[٥]. ويحثُّ الخجندي قُرَّاءه علىٰ ترك التقليد والأخذ بالفهم الصحيح للإسلام: «يا أيها المسلم، ارجع إلىٰ دينك، وهو العمل بظاهر الكتاب والسُّنة»[٦].

وبسبب منهجهم، يفسِّر السلفيون النصوص بطريقةٍ فريدة. وكما رأينا، فإن العلماء القدامىٰ يذمون فكرة اكتساب العلم الشرعي بالقراءة المستقلَّة، لكن أثر المفاهيم الغربية حول اللغة يفرض مراجعةً ما. فمن الضرورة الشرعية عند السلفيين أن يأخذ الإنسان العلمَ من النصوص مباشرةً، ولمَّا كان النصُّ واضحًا إلىٰ درجة أنه يمكن تفسيره ذاتيًّا، فإن وساطة العلماء لم تعُد ضروريةً. ويصبح الرأي العلميُّ شيئًا آخر منفصلًا عن المعنىٰ النصيِّ، بل قد يكون معارضًا له. ولذلك، فتفضيل رأي أحد العلماء علىٰ المعنىٰ الظاهر الواضح للنصِّ يكون عندئذٍ بمثابة جعله كالنبيِّ، أو حتىٰ كالإله.

---

(١) "Al-Khujandī 2001:69".

(٢) "Al-Khujandi 2001:63".

(٣) "Al-Khujandī 2001:56".

(٤) "Al-Khujandī 2001:60".

(٥) "Al-Khujandi 2001:72".

(٦) "Al-Khujandī 2001:65".

وتحفِّز الأيديولوجية اللغوية الغربيةُ السلفيين أيضًا علىٰ الرفض القاطع للتصوف، وهذا الرفض ذو طابعٍ حداثيٍّ مميَّز. وكما ذكرنا سابقًا، فلا يمكن عزو هذا الرفض إلىٰ محمَّد بن عبد الوهاب، وتذكَّر أن التصوف يركِّز علىٰ اكتساب الأخلاق، مع التأكيد علىٰ الحاجة إلىٰ أخذها عن الشيخ. أما السلفيون فالإسلام عندهم ما هو إلَّا النصوص، وليس فيه موضع أساسيٌّ لاكتساب الأخلاق والسلوك من النماذج الحيَّة. ونتيجةً لذلك، فدعوىٰ أن الإنسان يجب عليه أن يمضي حياته ملازمًا للشيخ خادمًا له تبدو غريبة ومُريبة من الناحية الشرعية. وإذا لم يكن ثَمَّ فائدة معقولة -أخلاقية أو فكرية- لقضاء الوقت مع الشيوخ، فيبدو إذن أن الذين يمارسون هذا السلوك لديهم دوافع خفيَّة، مثل تقديس المشايخ أو تأليههم. ولذلك يصف السلفيون عادةً التصوف بأنه يشبه الشرك.

في إحدىٰ المرات، سألتُ أحد العلماء السلفيين عن رأيه في ممارسة أن يعرض الإنسان نفسه خادمًا عند الشيخ من أجل تحصيل العلم منه، فأجاب:

«هذه صورة من صور الغلو، والعلم ليس مكانه في العلماء أنفسهم، وهم مجرَّد وسيلة للعلم الموجود في نهاية المطاف في الكتب، وإنما وظيفة العلماء توجيهك إلىٰ الكتب، ومساعدتك علىٰ فهم ما في الكتب؛ كالقرآن والسُّنة. ومحتويات الكتب هي التي يُحكم بها علىٰ العلماء لتحديد أيهم مصيب وأيهم مخطئ.

يبالغ بعض الناس -وخاصةً الصوفية- في أهمية الرجال، سواء أكانوا العلماء أم النبي ﷺ وأهل بيته. ولذلك يخاطبونهم بعبارات مثل: «يا سيدي» و«يا مولانا»، ويقبلون أيديهم. وهذه كلها بدع الغرض منها رفع بعض الأشخاص فوق رتبتهم كبَشَر.

كما يبالغ الصوفية دائمًا في أهمية السَّنَد، ربما كان للسَّنَد أهمية في الماضي، لكنه أصبح غير مهمٍّ بعد التغيرات التكنولوجية. فإذا أردنا الآن

أن نتأكَّد من أصالة محتويات الكتاب، فلا نحتاج إلَّا إلىٰ الحصول علىٰ نسخة مطبوعة محقَّقة. أما الأخذ عن الشيخ فليس بضروريٍّ.

أنا شخصيًّا لم ألازم شيخًا قطُّ، مع أنني حضرت دروسَ شيخٍ معيَّن لأربع أو لخمس سنواتٍ بانتظام. ثم توقفت عن الحضور؛ وذلك لأنني أخذتُ بالفعل ما عنده من العلم، كما أنني أدركت في النهاية أن بعض ما كان يدرِّسه غير صحيح».

في الصفحات السابقة، حاولتُ تقييم بعض العلاقات بين الآراء السلفية والآراء الموجودة في حقبة ما قبل العصر الحديث. وقد سلَّطت الكثير من الدراسات الضوءَ علىٰ الاختلافات بين الاثنين[1]. ولكن كثيرًا ما يُسخَّر تحديد تلك الاختلافات لخدمة المحاولات الأيديولوجية للاعتراض علىٰ الحركة السلفية والطعن فيها. ومن أجل ألَّا يُشوَّه ما توصَّلت إليه، فأحب أن أوضِّح بعض النقاط.

أولًا: أودُّ أن أفصل استنتاجاتي عن الجدل الديني الداخلي بين المسلمين، فكثير من هؤلاء المجادلين يطرحون جميع الآراء السلفية كأنها منتج ثانويٌّ للاغتراب الحداثيِّ عن التراث الإسلامي. وغالبًا ما يذهب إلىٰ هذا التقليديون المعاصرون، الذين يرغبون في الدفاع عن مجموعةٍ معيَّنةٍ من الأقوال الفقهية الخلافية أو الممارسات الصوفية التي كانت موجودةً في حقبة ما قبل العصر الحديث، تلك الأقوال والممارسات التي ينتقدها السلفيون. فيجب أن يُقال: إن كثيرًا من هذه الانتقادات قال بها علماء قدامىٰ، كابن تيمية وابن القيم وابن عبد الوهاب، بل إن بعض هذه الانتقادات تعكس صدىٰ أقوال بعض المتقدِّمين كالإمام الشافعي[2]. فالواضح أن الانتقادات السلفية للعلماء المتأخرين في حقبة ما قبل العصر

(١) "Meijer 2009".

(٢) مثل بعض الانتقادات المحدَّدة للتقليد، انظر:

"El Shamsy 2013".

الحديث لا يمكن اختزالها في كونها منتجًا ثانويًا وأثرًا جانبيًا للاغتراب الحداثيِّ أو الحديث.

ثانيًا: أي تقييم للآراء السلفية لا بدَّ أن يهتمَّ بالنظر الواجب إلىٰ السياق السياسي. وقد ذكر لي العديد من المصريين الذين قابلتهم أنهم يتمنون لو أمكنهم الثقة في أقوال العلماء، لكن هذا صعب لأن الحكومة أخضعت المؤسسات الدينية لتحقيق مصالح الدولة. وفي ظل هذه الأحوال، كان من الضروريِّ أن يقوم الأشخاص العاديون بمحاولة التوصُّل إلىٰ فهمٍ مستقلٍّ للنصوص، تجنُّبًا للتلاعب فيها وتحريفها. وبعبارة أخرىٰ، أدتْ محاولات الدولة المصرية العنيفة للسيطرة علىٰ التعليم الديني -دون قصدٍ- إلىٰ تعزيز اجتهاد العامَّة علىٰ الطريقة السلفية.

التيار الوسطي

التيار الوسطي كالتيار السلفي يرفض التقليد، ويرىٰ أنه يجب علىٰ العلماء المعاصرين أن يجتهدوا في نصوص الوحي بأنفسهم، بدلًا من تقليد المذاهب الفقهية القديمة. لكنَّ رفض التيار الوسطي للتقليد يقود إلىٰ منهجٍ فقهيٍّ مختلفٍ عن الأخذ بالظاهر الذي يعظِّمه التيار السلفي.

يمكن اقتفاء أثر بعض عناصر التيار الوسطي إلىٰ الفترة بين عامي ١٨٣٠م و١٨٨٠م. ففي تلك الفترة، بدأ علماء الدين والمفكِّرون المسلمون في التفكير في كيفية التوفيق بين الأفكار الليبرالية والتراث الإسلامي. وفي الجملة، خرج هؤلاء الأشخاص بين المسلمين في الشرق الأوسط وجنوب آسيا، في البلدان التي واجهت توسُّع الإمبراطوريتين البريطانية والفرنسية. ومن أهم هؤلاء: رفاعة الطهطاوي (١٨٠١-١٨٧٣م)، وعبد القادر الجزائري (١٨٠٨-١٨٨٣م)، وسيد أحمد خان (١٨٣٩-١٨٩٨م)، وخير الدين التونسي (١٨٢٢-١٨٩٠م)، وجمال الدين الأفغاني (١٨٣٩-١٨٩٧م)، ونامق كمال (١٨٤٠-١٨٨٨م)، وشيراغ علي (١٨٤٤-١٨٩٥م)، وأمير علي (١٨٤٩-١٩٢٨م). لكنَّ الوسطية بدأت تتبلور بوصفها منهجًا فقهيًّا متميزًا في كتابات محمَّد عبده (١٨٤٩-١٩٠٥م) وتلميذه رشيد

رضا (١٨٦٥-١٩٣٥م)، فإنَّ محمَّد عبده ورشيد رضا -مقارنةً بمعظم الشخصيات المتقدِّمة- أحسنا في طرح أفكارهم من حيثُ علاقتها بالمناهج الفقهية القديمة. وكذلك فكلاهما تمكَّن من الاعتماد علىٰ سلطة الأزهر الفريدة لتساعده في نشر آرائه[١]. وفي الفصول السابقة، نظرنا في رفض محمَّد عبده ورشيد رضا للتقليد، والآن سوف أركِّز علىٰ عناصر أخرىٰ في فكرهما الفقهيِّ.

بغضِّ النظر عن رفض محمَّد عبده للتقليد، فإنَّ أهمَّ سمة في رؤيته الإصلاحية هي موقفه من المصلحة. كما ذكرنا سابقًا، فإن الفقهاء القدامىٰ يرون أن الله يرغب في تحقيق مصالح معيَّنة للبشر، وقد شرع الأحكام الشرعية وسيلةً لتحقيق تلك الغاية. وهذا يقتضي أن أحكام الشريعة قد يُحتاج إلىٰ التخلِّي عنها وإصلاحها وفقًا للظروف الجديدة، فإنَّ الحكم الذي كان كافيًا لتحقيق مصلحة ما في ظل ظروفٍ معيَّنة (كالجزيرة العربية في القرن السابع الميلادي) قد لا يكون كافيًا لتحقيق تلك المصلحة في ظروفٍ أخرىٰ مختلفة. وهذا الخيط العام من التفكير يضفي الشرعيةَ علىٰ أصلي الاستصلاح والاستحسان، وكلاهما من الأصول الاجتهادية القديمة، وهذان الأصلان يمكن استخدامهما لتسويغ المخالفات الكبيرة عن المعنىٰ الظاهر للنصوص. لكن الفقهاء القدامىٰ استعملوا هذه الأصول بحَذَرٍ وبنُدرة، مفضِّلين البقاء علىٰ مقربةٍ من المعاني الظاهرة للنصوص. أما محمَّد عبده، فقد أشار إلىٰ الحاجة إلىٰ مزيدٍ من المخالفات الجذريَّة للمعاني الظاهرة للنصوص[٢]، وكان يرىٰ أن هذا ضروريٌّ لتحقيق المصالح التي أرادها الله، في ظل ظروف الحداثة الجديدة جذريًا. وقد تلقَّت أفكار محمَّد عبده مزيدًا من التفصيل علىٰ يد رشيد رضا.

---

(١) استطاع رشيد رضا أن يستعين بسلطة الأزهر بالتعاون مع شخصياتٍ أزهرية مثل: محمد عبده، والمراغي.

(٢) "Abduh 2006, 2:88-92; 'Abduh 2006, 3:257-376".

اعتمد رشيد رضا في تطويره لأفكار محمَّد عبده علىٰ عناصر من الفكر الفقهي القديم. تذكَّر أن الفقهاء يقسمون أحكام الشريعة إلىٰ قسمَيْن عامَّيْن: أحكام العبادات، وأحكام المعاملات. فالعبادات تتعلَّق بالشعائر والطقوس (كالصلاة والصيام والحج)، والغرض منها تحقيق المصالح الأخروية (أي الوصول إلىٰ النعيم الأبديِّ). لكن المعاملات -من ناحية أخرىٰ- تنظِّم الحياة الاجتماعية الإنسانية (كقوانين الجنايات وقوانين التجارة)، والغرض من تلك الأحكام تحقيق المصالح الدنيوية (كحفظ النفس وحفظ المال). وقد أَوْلىٰ رشيد رضا هذا التمييز بين أحكامِ العبادات وأحكامِ المعاملات -وإن كان أصله يرجع إلىٰ القرون الوسطىٰ- أهميةً غير مسبوقة، واستعمله في استعمالاتٍ جديدة.

إن أحكام العبادات -عند رشيد رضا- ثابتةٌ لا تتغيَّر ولا تقبل التغيير بطبيعتها، ويجب في تفسير نصوصها الأخذُ بالظاهر مباشرةً. والجدير بالذكر أن قسم العبادات لا يدخل فيه فقط أحكام الشعائر والطقوس، بل أكثر الأحكام المتعلِّقة بالأسرة هي من قبيل العبادات (كالزواج والطلاق والحضانة والميراث)[1]، فإنَّ أحكام الأسرة تشبه أحكام العبادات في أنه لا يمكن فيهما البحثُ عن الأسباب والعلل وراء التشريع[2].

لكن رشيد رضا يرىٰ أن أحكام المعاملات أكثر تعقيدًا من أحكام العبادات؛ وذلك لأن أحكام المعاملات لا بدَّ أن تستجيب للظروف التاريخية المتغيِّرة. فيرىٰ رشيد رضا أنه إذا تساوت الظروف، فيجب تفسير النصوص التي تناولت المعاملات تفسيرًا حرفيًّا، لكنه يؤكِّد أن تلك النصوص قد يُحتاج إلىٰ إعادة تفسيرها إذا لم يكن الحكم يحقِّق المصلحة

---

(١) "Rida 1922: 543".

(٢) مثل: لماذا فُرضت خمس صلواتٍ بدلًا من سبع؟ ولماذا يجوز الزواج بأربع نسوة بدلًا من عشر؟

(التي يرغب فيها الله) في ظل الظروف السائدة[1]. وبعبارة أخرىٰ، يمكن تركُ الحكم الوارد في النصِّ وإصلاحه.

تذكَّر مثلًا أنَّ الله شرع في القرآن حكمًا يوجب علىٰ المسلمين أن يُعِدُّوا رباط الخيل للحرب؛ وهذا لأن الله يرغب في تحقيق مصلحة القوة العسكرية للمسلمين. فيرىٰ رشيد رضا أنه يجب إصلاح هذا الحكم[2] ليناسب الظروف الحاليَّة، فهذا الحكم يوجب علىٰ المسلمين اليومَ أن يستعدوا للحرب بالحصول علىٰ التقنيات العسكرية الحديثة (كالدبابات والطائرات والصواريخ)[3]، بدلًا من الخيل[4]. وتأمَّل المثال الثاني الأكثر إثارةً للجدل: يحرِّم النصُّ القرآنيُّ المعاملاتِ المالية القائمة علىٰ الفائدة (أي الربا). ولكن إذا كان الغرض من تلك المعاملات في الماضي هو استغلال الفقراء، فيمكن أن يُقال: إنها تحقِّق المصلحة -في الجملة- في

---

(١) "Rida 2007:157-173".

وانظر أيضًا:

"Kerr 1966:187-208; Hallaq 1997:214-220; Lombardi 2006:83-92; Zaman 2012:111-123".

(٢) هذه عبارة المؤلف، وهي لا تطابق عبارة الشيخ رشيد رضا ﷺ، فقد ذكر الشيخ ما يلي: «لفظ الآية [يدلُّ] علىٰ العموم؛ لأنه أمرٌ بالمستطاع موجَّهٌ إلىٰ الأُمَّة في كل زمانٍ ومكانٍ . . . [فالواجب] بنصِّ القرآن صُنع المدافع بأنواعها، والبنادق والدبابات والطيارات والمناطيد وإنشاء السفن الحربية بأنواعها، ومنها الغواصات التي تغوص في البحر»، وقال عن حديث «ألَا إن القوة الرمي»: «يشمل كل ما يرمىٰ به العدو من سهم أو قذيفة منجنيق أو طيارة أو بندقية أو مدفع وغير ذلك، وإن لم يكن كل هذا معروفًا في عصره ﷺ، فإن اللفظ يشمله والمراد منه يقتضيه، ولو كان قيَّده بالسهام المعروفة في ذلك العصر، فكيف وهو لم يقيده؟». (المترجم)

(٣) "Rida 1368h, 10:68-71".

(٤) يرىٰ رشيد رضا أن الأمر بإعداد ﴿رِبَاطِ ٱلْخَيْلِ﴾ يدلُّ علىٰ إعداد الثغور والمرابطة فيها، فلم يضع الخيل في مقابل الآلات الحربية الحديثة كما ورد في كلام المؤلف ونسبه إلىٰ الشيخ رشيد رضا. قال في تفسير المنار: «والمراد أن يكون للأُمَّة جندٌ دائمٌ مستعدٌّ للدفاع عنها، إذا فاجأها العدوُّ علىٰ غرَّة قاومه الفرسان؛ لسرعة حركتهم، وقدرتهم علىٰ الجمع بين القتال، وإيصال أخباره من ثغور البلاد إلىٰ عاصمتها وسائر أرجائها». فالحديث عن الأسلحة الحديثة تطرَّق إليه الشيخ رشيد رضا في تفسيره لـ ﴿مَّا ٱسْتَطَعْتُم مِّن قُوَّةٍ﴾، ويرىٰ أن هذه العبارة تفيد العموم كما سبق نقله في الحاشية السابقة. (المترجم)

سياق الاقتصاد العالمي الحديث. ففي الاقتصاد الحديث، توفِّرُ المعاملاتُ المالية القائمة علىٰ الفائدة الاستثمارَ اللازم للنمو الاقتصادي للدولة، فتؤدي إلىٰ رفع مستوىٰ المعيشة وتخفيف حدَّة الفقر والمرض. فقد نقول: إن الله يرغب في تخفيف حدَّة الفقر والمرض، وإذا كان الحال كذلك، فيمكن القول: إنَّ الله في الظروف الحديثة كان سيبيح تلك المعاملات[١]. وهذه هي أنواع المسائل التي تأمَّل فيها رشيد رضا[٢].

إن موقف رشيد رضا -إذن- يشير إلىٰ أنَّه عند النظر في أحكام المعاملات فمن الضروريِّ الإكثار من استعمال أصولٍ كالاستصلاح والاستحسان. لكنه لا يحدِّد إلىٰ أي مدىٰ، وهذا يجعل موقفه غامضًا وغير واضح. ولذلك فإنَّ منهج رشيد رضا قادِرٌ علىٰ استيعاب أقوالٍ فقهية شديدة الاختلاف. ففي أحد الطرفين، يمكن لأنصار فكر رشيد رضا الأكثر ليبراليةً أن يستحضروا أفكاره لتسويغ التخلِّي المنهجي عن أحكام المعاملات، فجميع أحكام المعاملات تقريبًا -عند هؤلاء العلماء- لا تتفق مع الظروف الحاليَّة. وعادةً ما يفترض هؤلاء العلماء أن القوانين الموضوعة وفقًا

(١) مما له علاقة:

"al-'Ashmāwī 1996:114-121".

(٢) للشيخ رشيد رضا رسالة بعنوان: «**الربا والمعاملات في الإسلام**»، نشرتها مكتبة القاهرة عام ١٩٦٠م بمقدمة الشيخ محمد بهجة البيطار. ورأي الشيخ رشيد رضا في مسألة المعاملات الربويَّة الحديثة أكثر تعقيدًا وتركيبًا مما ذكره المؤلف هنا، وخلاصته أن ربا الجاهلية محرَّم لذاته، وأن بعض الصور الأخرىٰ من الربا حُرمت سدًّا للذريعة، فهي مُحرَّمة وليست مباحة، لكنه يقول: «وما حُرِّم لذاته لا يباح إلَّا للضرورة كالميتة والدَّم ولحم الخنزير، وما حُرِّم سدًّا للذريعة أُبيح للحاجة وللمصلحة الراجحة»، وقال عن أخذ الربا من البنوك لإنفاقه علىٰ الفقراء: «من المعلوم من الدين بالضرورة أن الربا القطعيَّ لا يجوز أخذه للتصدُّق به ولا لغيره؛ لأن التقرُّب إلىٰ الله لا يكون بما حرَّمه الله، فإن هذا تناقض بديهيُّ البطلان، ولكنَّ لاستغلال المال في الشركات المالية -من المصارف وغيرها- أعمالًا ليست من الحرام القطعيِّ قد بينَّاها من قبل». وراجع الكتاب المشار إليه ومقدمة الشيخ البيطار. أما القول الذي أورده المؤلف، فهو بتلك الصياغة رأي المستشار محمد سعيد العشماوي -كما نقل المؤلف عنه في الحاشية السابقة- وغيره. (المترجم)

للمعايير الغربية الليبرالية المعاصرة هي التي تناسب الظروف الحالية. وهذا يؤدي إلىٰ موقفٍ يُحتفظ فيه بأحكام العبادات التقليدية، ولكن تحلُّ فيه القوانين الوضعية الموضوعة وفقًا للمعايير الغربية الليبرالية المعاصرة محلَّ جميع أحكام المعاملات تقريبًا. وعلىٰ الطرف الآخر، يمكن لأنصار رشيد رضا المحافظين أن يتذرعوا بأفكاره لتبرير الاحتفاظ بالجزء الأكبر من أحكام المعاملات التقليدية، فمعظم تلك الأحكام -عند هؤلاء العلماء- تتناسب مع الظروف الحالية، حتىٰ وإن أقروا بأنه يجب تغيير بعضها. وبين هذين الطرفَيْن مجموعةٌ من المواقف المتوسطة.

التطوُّر المستمر للتيار الوسطي

مع أن التيار الوسطي ظلَّ يتطور تاريخيًّا، فإن أصله المفاهيمي يستمدُّ من تفصيل رشيد رضا لأفكار محمَّد عبده. وفي حين أن التيار الوسطي موجودٌ في جميع البلدان الإسلامية، فإن له ارتباطًا قويًّا بصورة خاصَّة مع مصر. وبحلول منتصف القرن العشرين، كان التيار الوسطي قد أزاح التيار التقليدي، ليصبح المنهج السائد في كلٍّ من الأزهر ودار العلوم.

إن أفضل مَنْ يمثِّل التيار الوسطي اليوم هو الشيخ الأزهري المصري يوسف القرضاوي، الذي يمكن القول: إنه أشهر العلماء المسلمين في العالم. يبيِّن القرضاوي أن الوسطية وسطٌ بين طرفَيْن: **فالطرف الأول** هو «اتجاه التضييق والتشديد»، الذي يجعل أحكام الشريعة غير مرنةٍ ولا تولي اهتمامًا كافيًا للاحتياجات الإنسانية، ويضع القرضاوي التيار السلفي والتيار التقليدي في هذا القسم[١]. **والطرف الثاني** هو «اتجاه الغلو في التوسُّع»، ويربط القرضاوي بين هذا الاتجاه وبين الخضوعِ والهزيمة أمام الثقافة الغربية والسلطة السياسية[٢]، وهذا الاتجاه يميِّز الذين يتبنَّون الآراء الأكثر «ليبرالية» أو «حداثية». ويصف القرضاوي هؤلاء بأنهم من «المدرسة

---

(١) "Qaraḍāwī, al-Ijtihād 229-231".

(٢) "Al-Qaraḍāwī 1999:231-233".

التغريبية»، الذين يتذرعون بمرونة الإسلام لشرعنة الممارسات التي لا تتفق مع روحه[1]. فيبيِّن القرضاوي أن الوسطية تهدف إلىٰ تحقيق التوازن والاعتدال بين هذين القطبَيْن المتنافرين: الإفراط في التشديد، والغلو في التفريط. ف «المدرسة الوسطية التي تسير علىٰ الطريق الوسط . . . فلا تغلو مع الغالين، ولا تفرط مع المفرطين . . . [و]ترفض التطرف والتسيُّب كليهما، وتؤمن بالتوازن والاعتدال»[2].

كما أشرنا سابقًا، يكتنف الإبهام والغموض فكر رشيد رضا، أو هو بعبارةٍ أخرىٰ لا يقدِّم توجيهاتٍ محدَّدةً فيما يتعلَّق بالمنهجية. ولذلك فمن السمات الرئيسة في التيار الوسطي -وهي سمة يبرزها معارضوه دائمًا- أنه يفتقر إلىٰ الضوابط والأصول المحدَّدة[3]. انظر مثلًا إلىٰ الرؤية الفقهية للقرضاوي، فالالتزام المجرَّد بـ «الاعتدال» لا يقدِّم شيئًا يُذكر فيما يتعلَّق بالمسائل الفقهية، فما المبادئ التي تحدِّد ما يدخل في «الإفراط في التشديد» وما يدخل في «الغلو في التوسُّع»؟ وما العوامل المهمَّة التي تحقِّق التوازن الصحيح بينهما؟ يحبُّ الوسطيون أن يتركوا هذه الأسئلة بلا إجابةٍ إلىٰ حدٍّ كبيرٍ، مما يسمح للفقهاء أن يضعوا حلولهم لها. وبغضِّ النظر عن العبادات وأحكام الأسرة، فإنه يحقُّ لكل عالمٍ متأهلٍ أن يكون له قولُهُ ورأيه.

كثيرًا ما يستشهد الأساتذة في الأزهر ودار العلوم بالحديث الذي يقول فيه النبي ﷺ: «**إذا اجتهد الحاكم فأصاب فله أجران، وإذا اجتهد فأخطأ**

(١) "Al-Qaradawī 2006:137".

وانظر أيضًا:

"al-Qaradawī 1999:232-233; al-Qaradawī 2008a:192-193".

(٢) "Al-Qaradawī 2006:137".

(٣) انظر:

"al-Būtī 2005".

وانظر أيضًا الفصل السابع عشر في:

"Hallaq 2009".

فله أجر واحد»[1]. فيرون أن هذا يقتضي ألَّا يخشىٰ الفقيه من العقاب إذا أخطأ. كما يلجؤون دائمًا إلىٰ مقولة العصور الوسطىٰ: «كل مجتهدٍ مصيبٌ». ومع أنَّ العلماء في حقبة ما قبل العصر الحديث كانوا يفهمون كلًّا من الحديث والمقولة السابقة بصورة مختلفة[2]، فإنهما اليوم يُفسَّران علىٰ أنهما رخصةٌ تسمح بالاجتهاد الذاتي.

لقد أتاح الغموض والإبهام في الفكرة الوسطية لها أن تكون بمثابة المظلَّة الجامعة لوجهات النظر المختلفة اختلافًا واسعًا. فعلىٰ سبيل المثال، يجري الاهتمام هذه الأيام بأسئلة مثل: هل يجوز للرجال مصافحة النساء؟ وهل يجوز للمسلمين أن يتعاملوا بالمعاملات الائتمانية ذات الفائدة[3]؟ وهل يجوز للمسلمين أن يرثوا غير المسلمين[4]؟ وهل يجوز للمرأة المسلمة أن تخلع الحجاب لمتابعة الفرص التعليمية التي ستُحرم منها إذا لم تخلع الحجاب[5]؟ أما أكثر الوسطيين ميلًا إلىٰ المحافظة، فهم يمنعون من كل ذلك، مقتربين في ذلك من المعنىٰ الظاهر لنصوص الوحي. وأما الوسطيون الليبراليون، فيجيزون ذلك كلَّه. وبين هؤلاء وأولئك يتبنَّىٰ الوسطيون الآخرون مواقفَ متوسطة، فيمنعون بعضَ ما سبق ويجيزون بعضه.

ومن الجدير بالذكر أنَّ العلماء الوسطيين لا يقولون فقط بأنه يجب إعادة تفسير نصوص الوحي استجابةً للظروف التاريخية المتغيِّرة، بل يذهب بعضهم أيضًا إلىٰ أن الأجيال السابقة أساءت فهم النصوص، حتىٰ عندما أنزلوه علىٰ حوادث عصرهم. أو بعبارة أخرىٰ، يميل بعض الوسطيين إلىٰ

---

(١) نقلًا عن:

"al-'Umari 1986: 148-149".

(٢) من بين أمور أخرىٰ، كانوا يرون ذلك ينطبق علىٰ الطبقة القديمة والمنقرضة من المجتهدين اجتهادًا مطلقًا، لا الفقهاء المتأخرين.

(٣) انظر مثلًا الفصل العاشر في:

"Skovgaard-Petersen 1997".

(٤) "al-Qaraḍāwī 2006: 277-283".

(٥) "Zeghal 2007: 122-128".

الجزم بأن نصوص الوحي قد أُسيء تأويلها عبر التاريخ، فقد قال كثيرٌ منهم -علىٰ سبيل المثال- بأن نصوص الوحي ليس فيها عقوبةٌ للردَّةِ ولا جهادُ الطلب[١]، وأن تعدُّد الزوجات لا يباح إلَّا في ظروفٍ استثنائية[٢]، وأنَّ الفائدة علىٰ القرض جائزة[٣]، وأنه يجوز للمسلمين إقامة دولة علمانية لا تفرض الشريعة الإسلامية[٤]. يدرك هؤلاء الوسطيون الذين يدافعون عن تلك الآراء غير المسبوقة أنهم يناقضون الفقهاء القدامىٰ، لكنَّ الوسطيين يرفضون التقليد، ولا يعتقدون أنَّه يجب عليهم الرجوع إلىٰ السابقين.

وتمثِّل هذه الآراء صدمةً للعلماء التقليديين؛ ولذلك هاجم العالم التقليدي البارز محمد زاهد الكوثري (ت: ١٩٥١م) وجهات النظر تلك، ويتساءل عمَّا إذا كان من الممكن حقًّا أن يعتقد الإنسان أنَّ: «[جميع] المجتهدين في الإسلام إلىٰ اليوم كلهم علىٰ خطأ، وأنه يستدرك عليهم في آخر الزمن الصواب الذي خفي علىٰ الأُمَّة منذ بزوغ شمس الإسلام إلىٰ اليوم، فهذا من التهور والمجازفة البالغين حدَّ النهاية»[٥].

وفي الجملة، تتبنَّىٰ السلطات الدينية التي تعيِّنها الدولةُ الأشكالَ الليبرالية من التيار الوسطي[٦]، ومن الأمثلة المعاصرة لذلك شيخ الأزهر الراحل محمَّد سيد طنطاوي (ت: ٢٠١٠م)، وعلي جمعة. ويُعَدُّ علي جمعة شخصيةً مؤثرةً بصورةٍ خاصَّة، داخل مصر وخارجها. وقد حصل علي جمعة

---

(١) "al-Ṣa'īdī 2012 [1955]; Zebiri 1993:68".

(٢) "Abduh 2006, 2:88-92; Rida 1367h, 4:357-358".

وانظر أيضًا:

"Zebiri 1993:65-67".

(٣) انظر مثلًا:

"al-'Ashmāwī 1996:114-121".

وانظر أيضًا:

"Zebiri 1993:74-77".

(٤) "Abd al-Rāziq 1972".

(٥) "Al-Kawtharī 1993:166".

(٦) مثل: شيخ الأزهر الراحل محمد سيد طنطاوي، والمفتي السابق علي جمعة.

علىٰ درجة الدكتوراه في أصول الفقه من جامعة الأزهر، ثم عُيِّن أستاذًا بها. وقد شغل منصب المفتي من عام ٢٠٠٣ إلىٰ عام ٢٠١٣. يتميَّز علي جمعة بالاطلاع الواسع والذكاء، مع ميلٍ إلىٰ إثارة الجدل، وله وجود إعلاميٌّ في كل مكان. وتتضمَّن موضوعاته المفضَّلة التطرفَ الجاهل للسلفيين، وخطر حركات الإسلام السياسي. وعلي جمعة وإن كان يبغض التيار السلفي ويقدح فيه، فلديه إعجاب قويٌّ بعناصر معيَّنة من التيار التقليدي.

تُعَدُّ آراء علي جمعة الفقهية ليبراليةً إلىٰ الغاية. فقد ذهب إلىٰ حدِّ القول بأن النظام القانوني المصري -الموضوع علىٰ النمط الأوروبي- إذا فُهِم فهمًا صحيحًا يمكن أن يقال: إنه «مطابق للشريعة»[1]. والجدير بالذكر أن ذلك القول أو ما يماثله موجود عند أساتذة كلية الشريعة في الأزهر، فقد اعتاد بعض الأساتذة علىٰ الجزم بأن «ثمانين إلىٰ تسعين بالمائة» من القانون المصري يتفق بالفعل مع الشريعة. ويقرُّ علي جمعة بأن القانون المصري الوطني يسمح بالمعاملات المالية القائمة علىٰ الفائدة، ولا يطبِّق الحدود والعقوبات القرآنية، لكنه يؤمن بأن تعليق العمل بهذه التشريعات يمكن تسويغه بمرونة الإسلام واستجابته للظروف الحديثة. وعلىٰ أي حال، فهو يؤكِّد أن هذه المسائل تحتمل التفسيرات المتنوِّعة، وأنه يجب احترام جميع الآراء. كما يربط بين وجهات النظر الأقل تعدُّدية بالفكر «الإرهابي»[2].

وخلافًا لما توقَّعته في البداية، فقد كان الوسطيون المحافظون الذين قابلتهم يحترمون السلطات الدينية الليبرالية، فيبدو أن غياب المبادئ الفقهية الواضحة المحدَّدة في التيار الوسطي يعزِّز قدرًا كبيرًا من التسامح والتعدُّدية

(١) وقال أيضًا عن النظام القانوني: «لا يخالف الشريعة إلَّا علىٰ سبيل الاجتهاد»، فكل ما يظهر أنه مخالفٌ للشريعة هو من نتائج الاجتهاد السائغ.

(٢) وهذا مسجَّل علىٰ شريط فيديو اشتريته خارج مسجد السلطان حسن، وهو بعنوان: **«التجربة المصرية»**.

بين العلماء. وعدم وجود المعايير يجعل من الصعب الجزم بخطأ أحد هؤلاء، والأصعب من ذلك بيان أن الخطأ المدَّعىٰ قد نشأ بسبب الفساد وإرادة الشر، بدلًا من الخطأ اليسير الناشئ من غياب تلك المبادئ والأصول. ومن الناحية العملية، فما دام العالم لديه المؤهلات التعليمية القوية، فإنه يُمنح مساحة غير عادية لصياغة ما شاء من الأقوال والآراء.

نادرًا ما يظهر الوسطيون المحافظون العداوةَ تجاه نظرائهم الليبراليين، لكنهم ينتقدون بشدَّة الدولة التي يتحدَّث هؤلاء الوسطيون الليبراليون باسمها. وغالبًا ما يكون الوسطيون المحافظون من جماعة الإخوان المسلمين، وهي المعارضة السياسية الرئيسة لنظام مبارك. ومن النماذج البارزة لهؤلاء: محمد الغزالي (ت: ١٩٩٦م)، والقرضاوي نفسه.

ولكن ليس جميع العلماء يتبنَّون تساهل التيار الوسطي مع الأقوال الفقهية المختلفة. فعادةً ما يشكو السلفيون والتقليديون من أن طرق الجدل المميِّزة للتيار الوسطي يمكن استخدامها لتبرير أي شيء، وأنها عرضةٌ لتلاعب القوىٰ الأجنبية. وبذلك فحتىٰ وإن كان القرضاوي يرىٰ نفسه مخالفًا لـ «التغريبيين»، فإن منتقديه يضعونه بقوةٍ في ذلك المعسكر، ويسلِّطون الضوء علىٰ ميله المتصور إلىٰ إباحة المحظورات والمحرَّمات التقليدية، للسماح بتبنِّي الممارسات الغربية. كما يصفه مقبل بن هادي الوادعي (ت: ٢٠٠١م)، وهو أحد تلاميذ الألباني البارزين، بأنه «الكلب العاوي»[١]، ويقول: «يجب أن يُحجر علىٰ يوسف القرضاوي، حتىٰ يختبره طبيب نفسيٌّ، يُخشىٰ أن يكون قد غسل دماغَه أعداء الإسلام وأصبح يهوس»[٢]. وكثيرًا ما يمزح السلفيون فيصفون كتاب القرضاوي الأشهر «**الحلال والحرام في الإسلام**»[٣] بأنه كان يجب أن يُسمَّىٰ «الحلال

---

(١) "Al-Wādi'ī 2005:5-6, 8".

(٢) "Al-Wādi'ī 2005:24".

(٣) "al-Qaraḍāwī 2007".

والحلال في الإسلام»، فيجيبهم أنصار القرضاوي بأن كتب السلفيين تستحقُّ أن تُسمَّىٰ «الحرام والحرام في الإسلام».

لقد أثارت المقاربات الوسطية عداء التقليديين، وكذلك عداء السلفيين. ففي رسالته المشهورة التي نُشِرت في الستينيات، تحدَّث العالم السوري الأزهري البوطي[1] عن خوفه من أنَّ التسيُّب الذي يتميَّز به الفكر الفقهي للتيار الوسطي أدىٰ إلىٰ التلاعب، من أجل شرعنة القوانين ذات الأصل الشيوعي والليبرالي التي تعارض الإسلام[2].

وعند المقارنة بين التيار التقليدي والتيار السلفي والتيار الوسطي، لا يمكن للمرء ألَّا يتطرَّق إلىٰ المناقشات الطويلة الأَمَد حول النظرية والممارسة في تاريخ الشريعة الإسلامية. إذ كانت الكتابات الاستشراقية الغربية قد افترضت في البداية أن أحكام الشريعة -في الواقع- لم يُعمل بها إلَّا في نطاقٍ ضيِّقٍ جدًّا في المجتمعات الإسلامية قبل العصر الحديث[3]. لكنَّ الدراسات اللاحقة أصبحت تشير إلىٰ وجهة نظرٍ أكثر تعقيدًا. ووفقًا لوجهة النظر تلك، فإن نطاق العمل بأحكام الشريعة في مجتمعٍ معيَّنٍ كان يتوقَّف علىٰ طبيعة أعرافه ومؤسساته الاجتماعية والسياسية وعددٍ من العوامل الأخرىٰ (كطول الفترة الزمنية منذ أن أصبح المجتمع مسلمًا، وظروف تحوُّله إلىٰ الإسلام). وفي العديد من المجتمعات، كان يُعمل بأحكام الشريعة إلىٰ حدٍّ كبيرٍ، حتىٰ وإن لم يُعمل بها تمام العمل[4]. وقد دأب

---

(١) قال البوطي: «راحوا يفسحون الطريق أمام كل ما تسفيه علينا رياح الغرب والشرق من المفاسد والموبقات التي توهَّموها مصالحَ وأسبابًا للرقيِّ، قائلين: هذه كلها مصالح ... والمصالح معتبرة في الإسلام ... وليس هدفهم اجتهادًا في الإسلام ولا تبيُّنًا للمصالح المرعيَّة فيه، وإنما الهدف ... حشوه بكل ما يُراد جَلبه إلىٰ المسلمين من النُّظُم والأخلاق والقوانين الفاسدة». والبوطي وإن لم يصرح بالردِّ علىٰ معيَّن، فإن الحجج التي ساقها علىٰ لسانهم هي حجج الوسطيين. (المترجم)

(٢) "al-Būṭī 2005: 26-28".

(٣) يمثِّل هذا الرأي كريستيان سنوك هرخرونيه وجوزيف شاخت.

(٤) "Udovitch 1970; Peters 2005; Hallaq 2009".

العلماء القدامىٰ علىٰ الدعوة إلىٰ العمل بأحكام الشريعة بأفضل ما في وسعهم، وبمرور الوقت أثمرت جهودهم ثمارها. وكما ذكرنا سابقًا، فقد كان العلماء مستعدين للتخلّي عن بعض أحكام الشريعة وإصلاحها، في ضوء التغيرات في الظروف، وهو ما كان يسهِّل العمل بتلك الأحكام. لكنهم قاوموا الإصلاح الجذريَّ للشريعة؛ وفي كثيرٍ من الحالات، كانوا يتبرؤون من حقيقة أن مجتمعاتهم تتجاهل ولا بُدَّ بعض الأحكام الشرعية. وبعبارة أخرىٰ، تعلَّم العلماء القدامىٰ أن يتعايشوا مع الفجوة -الواسعة غالبًا- بين الشريعةِ من الجهة النظرية وبين العملِ بتلك الشريعة. ويشيع هذا الموقف في مصر الحديثة بين التقليديين والسلفيين. أما الوسطيون، فيسعون إلىٰ سدِّ تلك الفجوة بين النظريةِ والممارسةِ عن طريق الإصلاح الشامل -والجذري الراديكالي أحيانًا- لأحكام الشريعة.

في مصر الحديثة، يقدِّم كلٌّ من التيار التقليدي والتيار السلفي مسارًا شخصيًّا للتدين، للأفراد المسلمين أصحاب المبادئ، ويمكن لهؤلاء الأفراد أن يلتزموا بالمتطلبات التي يستلزمها كلٌّ من هذين التيارين. ولكن لطبيعة المجتمع المصري الحديث، فقد واجه التقليديون والسلفيون صعوبةً في إنشاء المنظَّمات التي تمتثِل لتعاليمهم. كما أن التشريعات الحكومية الفعلية عادةً ما تتجاهل وجهات النظر التقليدية والسلفية؛ لكونها غير عملية وغير واقعية. ولا أريد بذلك أن أشير إلىٰ أنه لا جدوىٰ من محاولة التقليديين والسلفيين أن يحقِّقوا رؤيتهم للمجتمع الإسلامي السليم، لكنني أشير فقط إلىٰ أن نجاحهم كان محدودًا حتىٰ الآن بعدَّة طرقٍ مهمَّة. فقد اضطرت مشروعات التقليديين والسلفيين إلىٰ مواجهة المؤسسات الاجتماعية والسياسية الحديثة المهيمنة، التي تقوم علىٰ معايير الليبرالية والعلمانية والرأسمالية. ونظرًا إلىٰ مرونة التيار الوسطي الكبيرة، فقد حقَّق نجاحًا أكبر في أن يجد له موضعًا في تلك المؤسسات. فقد تمكَّن التيار الوسطي من إنشاء منظماتٍ تتفق مع تعاليمه، بل كان لهم صوتٌ مسموعٌ في صياغة سياساتٍ وقوانين حكوميَّة معيَّنة. وانطلاقًا من الانتخابات التي جرت في أعقاب الثورة المصرية في عام ٢٠١١م، يمكن للمرء أن يفترض ما يلي:

إذا وصل حزب إسلاميٌّ إلىٰ السلطة، فمن المؤكَّد أنه سيكون حزبًا وسطيًّا[1]. وبقدر ما يسعىٰ التقليديون والسلفيون[2] إلىٰ دخول المجال السياسي، فسيقعون تحت ضغطٍ هائلٍ للتنازل عن مبادئهم. وسينطوي هذا التنازل علىٰ تبنِّي منهجٍ فقهيٍّ وقانونيٍّ أكثر مرونةً، وهو ما يشبه المنهج الذي يأخذ به الوسطيون المحافظون.

(١) كجماعة الإخوان المسلمين، وحزب الوسط.

(٢) مثل حزب النور.



الخاتمة

إعادة النظر في التراث الفقهي الإسلامي

تحتوي التقاليد الثقافية والقانونية والدينية عادةً علىٰ أحكام وقواعدَ. وفي هذا الكتاب، حاولتُ أن أوضِّح كيف ينتقل العلمُ بهذه الأحكام بمرور الزمان. وقد ركَّزتُ علىٰ العلم بأحكام الشريعة خاصَّة، مع الاهتمام بالفقه الإسلامي والتعليم الديني. واعتمدت في تحليل هذه المسائل علىٰ إطارين تحليليَّيْن؛ وهما: نظرية الهرمنيوطيقيا، ونظرية الممارسة. كما اقتبستُ أفكارًا من نظرية التخطيط، حيث كان المقام مناسبًا لذلك.

تهتمُّ كلٌّ من نظرية الهرمنيوطيقيا ونظريةِ الممارسة بالعلاقة بين الفعل وبين العقل (أي الصفات النفسية)، لكنَّ كلًّا منهما تحلِّل هذه العلاقة بطريقةٍ مختلفة، فتؤكِّد نظرية الهرمنيوطيقيا أنَّ الأفعال تكشف عن الصفات النفسية، وتؤكِّد نظرية الممارسة أنَّ الأفعال المتكرِّرة (أي الممارسة) تغرس الصفات النفسية وتثبِّتها.

وقد تزامن صعود نظرية الممارسة في العقود الأخيرة مع زيادة تهميش نظرية الهرمنيوطيقيا في العديد من مجالات البحث الاجتماعي، ومنها الأنثروبولوچيا. وفي هذا الكتاب عارضتُ هذا التوجُّه الحالي، الذي يميل نحو تهميش نظرية الهرمنيوطيقيا لصالح نظرية الممارسة؛ وذلك لأنَّ التقاليد الثقافية والقانونية والدينية -كالإسلام- لها أبعاد مهمَّة لا يمكن تناولها إلَّا عن طريق نظرية الهرمنيوطيقيا، لكنَّ أنصار نظرية الممارسة يميلون إلىٰ التغاضي عن هذه الأبعاد وتجاهلها. وبوجهٍ خاصٍّ، يغفَل أنصارُ نظرية

الممارسة عن العملية الهرمنيوطيقية التي يتفاعل بها المنتمون إلىٰ تقليدٍ معيَّنٍ -كالعلماء المسلمين- مع ذلك التقليد. فهذه العملية تتضمَّن تشكيلًا وتوليفًا لصورةٍ كليَّةٍ مُتَّسِقةٍ للعقل، تكون مأخوذةً من آثاره وعلاماته. وبذلك أصبح العديد من أنصار نظرية الممارسة يروِّجون لرؤيةٍ غير شافيةٍ حول الأحكام وتعلُّم الأحكام. وهكذا عجزت نظرية الممارسة عن إدراك أنَّ العلم بالأحكام -في كثيرٍ من التقاليد- هو علمٌ بعقلٍ معيَّن (أي علمٌ بمعتقداته ورغباته ومقاصده). وتميل نظرية الممارسة إلىٰ اختزال الأحكام إلىٰ المعنىٰ الحرفيِّ للعبارات اللفظيَّة (مع أنَّه كثيرًا ما يكون الأفضل أن تُصوَّر الأحكام كمقاصد). ولا تقدِّر نظرية الممارسة -في كثيرٍ من الأحيان- أنَّ الأحكام (كالمقاصد) تكون عقلانيةً غائيةً جزئيًّا، وتكون غير عقلانية وتحكُّمية جزئيًّا أيضًا. ولا تقدِّم نظرية الممارسة أيضًا وصفًا مناسبًا يبيِّن كيف أنَّ الظروف الجديدة قد تؤدي إلىٰ التخلِّي عن القواعد والأحكام وإصلاحها. وفي إشارتي لتلك المشكلات لا أنكر القيمة الكبيرة لنظرية الممارسة، لكنني بيَّنتُ أن نظرية الممارسة وحدها لا تكفي كإطارٍ لتحليل التقاليد الثقافية والقانونية والدينية؛ ولا سيما التقاليد المحتوية علىٰ أحكامٍ (كالإسلام). ولذلك فمن الضروري أن نعتمد علىٰ كلٍّ من نظرية الهرمنيوطيقيا ونظريةِ الممارسة في تحليلنا للتقاليد.

لقد قدَّمتُ بعض الأفكار حول كيفية الجمع بين نظرية الهرمنيوطيقيا ونظريةِ الممارسة؛ لتيسير تحليل التقاليد الثقافية والقانونية والدينية (ولا سيَّما ما يحتوي منها علىٰ أحكامٍ وقواعد). وحُجَّتي الأساسية هي أنَّ العلم بالأحكام -في كثيرٍ من التقاليد- هو علمٌ بالعقل أو بالصفات النفسية (كالمقاصد، والمعتقدات، والرغبات). وهذه الصفات النفسية تسبِّب سلاسلَ من الآثار، وهذه الآثار تُعَدُّ علاماتٍ علىٰ الصفات النفسية التي سبَّبتها. ومن الممكن تشكيل صورةٍ كليَّةٍ مُتَّسِقةٍ عن العقل، عن طريق آثاره وعلاماته (أي عن طريق الآثار والعلامات التي سبَّبتها الصفات النفسية). وهذا الأسلوب من التحليل أسلوب حدسيٌّ، ومن ثَمَّ فإننا نوظِّف هذا الأسلوب من التحليل عندما نؤلِّف صورةً كليَّةً مُتَّسِقةً لعقل الجنرال، من

أفعال الطاعة التي يقوم بها جنوده (لأنَّ هذه الأفعال آثار وعلاماتٌ سبَّبتها الصفات النفسية للجنرال). وبالمثل، فإننا نوظِّف هذا الأسلوب من التحليل عندما نؤلِّف صورةً كليَّةً مُتَّسِقةً لعقل الملك (مثل العقل الإلهي)، من أفعال الطاعة التي يقوم بها عباده (مثل النبي ﷺ والعلماء المسلمين). وغالبًا ما يرتبط هذا الأسلوب من التحليل بطرقٍ مخصوصة من التعلُّم (أي التعلُّم عن طريق النصوص، والتعلُّم عن طريق المشاهدة، والتعلُّم عن طريق الممارسة). وتلك الطرق المخصوصة تمكِّن الطالب من تشكيل صورةٍ كليَّةٍ مُتَّسِقةٍ للعقل.

لقد استخدمتُ الأفكار السابقة لتقديم تحليلٍ تاريخيٍّ وإثنوغرافيٍّ للفقه الإسلامي والتعليم الديني، مع التركيز على التعليم الديني العالي في مصر الحديثة. وقد بيَّنتُ أن العلم بأحكام الشريعة هو علمٌ بالعقل الإلهي. أو إذا أردنا أن نكون أكثر تحديدًا، فإن العلم بأحكام الش ريعة هو علمٌ بمقاصد/ إرادة الله، والرغبات والعلوم التي تستند إليها تلك المقاصد. والعلم من هذا النوعِ يُستنبط من علامات/آثار الصفات النفسية الإلهية. وتتضمَّن هذه العلاماتِ والآثار ما يلي: (١) أقوال الله في القرآن، (٢) وأفعال الطاعة المرويَّة عن النبي محمَّد ﷺ (أي السُّنة)، (٣) وأفعال الطاعة المرويَّة عن علماء الدين السابقين، (٤) وأفعال الطاعة المشاهَدة لعلماء الدين المعاصرين. إذ تلعب هذه العلامات والآثار دورًا رئيسًا في التعليم الإسلامي، فهي مغروسة ومترسِّخة في طرقٍ مختلفةٍ من التعليم، ومنها التعلُّم عن طريق النصوص، والتعلُّم عن طريق المشاهدة، والتعلُّم عن طريق الممارسة.

لقد سعيتُ إلىٰ شرح كيف يمكن استعمال الأفكار السابقة -من نظرية الهرمنيوطيقيا ونظريةِ الممارسة- في تحليل طيفٍ واسعٍ من المفاهيم الموجودة في الفقه الإسلامي (كالشريعة، والقرآن، والسُّنَّة، والإجماع، والقياس، والاستصلاح، والاستحسان، والمصلحة، والمقاصد الشرعية، والتقليد، والاجتهاد، والمذهب). وسعيتُ بالمثل إلىٰ بيان كيف يمكن استخدام الأفكار السابقة -المستمدَّة من نظرية الهرمنيوطيقيا ونظريةِ

الممارسة- في تحليل طيفٍ واسعٍ من المفاهيم المتعلِّقة بالتعليم الديني والتصوف - مع بعض الاستثناءات (كالأخلاق، والمَلَكَات، والصفات، والقلب، والفناء، والشيخ، والتربية، والصُّحبة، والمشاهدة، والاقتداء، والمشافهة، والسَّنَد، والإجازة). وبهذه الطريقة، حاولتُ أن أقدِّم إلىٰ القارئ معالجةً مفصلةً وشاملةً ومُحكَمةً نظريًّا عن الفقه الإسلامي والتعليم الديني.

وفي كتابة هذا الكتاب، سعيتُ إلىٰ البناء علىٰ المقاربات الأنثروبولوجية والاستشراقية المتعلِّقة بالفقه الإسلامي، والتجسير بينها. وفي القيام بذلك، حاولتُ أن أضع فهمًا أَوْفَىٰ لماهية أحكام الشريعة، فإنَّ الكتابات الأكاديمية الأنثروبولوجية الحديثة -وهي تستمدُّ من نظرية الممارسة- تكتفي في الجملة بالجزم بأنَّ أحكام الشريعة ما هي إلَّا أحكام وقواعد، لكنني بيَّنتُ أنَّ أحكام الشريعة لا تقتصر علىٰ كونها مجرَّد أحكام، بل ينبغي أن تُصوَّر أحكام الشريعة علىٰ أنها مقاصدُ. أما الكتابات الاستشراقية، فكثيرًا ما تقرِّر أن أحكام الشريعة هي مقاصد (الله) (أو «إرادته»)، لكنَّ التحليل الاستشراقي -من ناحية أخرىٰ- لا يتعامل مع الطبيعة المعقَّدة للمقاصد. فمن الضروريِّ أن نتجاوز إلىٰ ما وراء هذا التحليل، وندرك أنَّ المقاصد -ومن ثَمَّ أحكام الشريعة- تستند إلىٰ علومٍ ورغباتٍ، وتكون عقلانية غائية جزئيًّا، وتكون غير عقلانية جزئيًّا، وقدْ يُتخلَّىٰ عنها أو تحتاج إلىٰ إصلاح، استجابةً للظروف الجديدة. ووفقًا لذلك، فيمكن تصوُّر أحكام الشريعة علىٰ أنها بناء معقَّد ونظامٌ متسقٌ من المقاصد والعلوم/التصورات والرغبات؛ وأنها نظامٌ يتَّسم بدرجةٍ من القدرة علىٰ التطوُّر، استجابةً للظروف المتغيِّرة. إن هذا النظام يجسِّد المنطق الداخلي -شبه المستقل- لأحكام الشريعة. وعلىٰ مرِّ التاريخ، عمل هذا النظام علىٰ تشكيل الطرق التي يجتهد بها المسلمون في أحكام الشريعة ويعملون بها. ومن المسلَّم به أنَّ الأفهام المختلفة لهذا النظام كانت موجودةً دائمًا، وكانت تلك الأفهام المختلفة تتأثَّر دائمًا بعوامل مثل السلطة والمصالح السياسية. ولكن سيكون من الخطأ أن نتجاهل ذلك النظام

متعلِّلين بتلك العوامل والأسباب، أو أن نختزل تحليل أحكام الشريعة إلىٰ تحليلٍ للسلطة والمصالح السياسية. ففي تقديري، يجب علىٰ علماء الأنثروبولوچيا والمستشرقين أن ينتبهوا إلىٰ هذا النظامِ ويهتموا به، عند التحقيق في كيفية تفكير علماء المسلمين وعامتهم فِي أحكام الشريعة وعملهم بها. ويجب علىٰ علماء الأنثروبولوچيا والمستشرقين أيضًا الانتباهُ إلىٰ الكيفية التي ينقل بها علماء المسلمين وعامتهم العلمَ بهذا النظام -عن طريق الأفعال والأقوال والهياكل المادية والبقايا الأثرية- داخل سياق التعليم الإسلامي، وكذلك في السياقات الأخرىٰ الأقل رسميَّةً.

وأختم بالعودة مرةً أخرىٰ إلىٰ مسألة التعميم. لقد بيَّنتُ أنَّ التيارات المختلفة داخل التراث الإسلامي (السُّني) تُظهِر نوعًا من الاتساق. وهذا يرجع إلىٰ حقيقة أنَّ تلك التيارات تأخذ -إمَّا تصريحًا وإمَّا ضمنيًّا- بالقرآن و[سُنَّة] النبي محمَّد ﷺ وعلماء الدين السابقين، وتجعل ذلك من المصادر الأساسية للمعرفة الدينية. وهذا الأمر أكثر وضوحًا في الإسلام في حقبة ما قبل العصر الحديث، وكذلك في التيار التقليدي الإسلامي المعاصر، لكنه يصدق أيضًا علىٰ التيار الوسطي والتيار السلفي (لأنَّ أكثر العلماء في كلا التيارين -من الناحية العملية- يجعلون العلماء السابقين من المصادر الأساسية للمعرفة الدينية).

وحقيقةُ أنَّ التراث الإسلامي (السُّني) يأخذ بالقرآن و[سُنَّة] النبي محمَّد ﷺ وعلماء الدين السابقين، وأنه يجعل ذلك من المصادر الأساسية للمعرفة الدينية، لا تحولُ دون وجود تباينٍ واسعٍ في أشكال التدين الإسلامي. لكنه مع ذلك يولِّد أنماطًا مشتركةً تتجاوز الاختلافات التاريخية والإقليمية، في التعليم الإسلامي والفكر الفقهي والشرعي. وفي وصف هذه الأنماط، طرحتُ عددًا من الدعاوىٰ التعميمية حول التراث الإسلامي، وإنني علىٰ أتمِّ الإدراك أن تلك المقاربة سوف تستدعي الانتقادات من الباحثين الملتزمين بالمنهج الذي يرىٰ أن التعميمات الواسعة هي إشكاليةٌ بطبيعتها، وأنَّ الهدف الوحيد للكتابات الأكاديمية الاستشراقية الصحيحة هو التحديدُ الدقيق للتجلِّيات المحليَّة والتاريخيَّة للإسلام. لكنني أشرتُ إلىٰ أن

الدراسات الأكاديمية عن الإسلام يجب أن تهتمَّ بالأنماط الواسعة، وكذلك التجليات المحددة محليًّا وتاريخيًّا. وهذا العمل الحالي يحاول القيامَ بهذا الأمر. وبعبارة أخرىٰ، حاولتُ التمييز بين الأنماطِ الواسعة داخل التراث الإسلامي، مع تقديم دراسةٍ أيضًا عن أحد التجليات المحدَّدة محليًّا وتاريخيًّا للإسلام، وهو التعليم الديني المصري الحديث.

المراجع

Abaza, Mona 2002 Debates on Islam and Knowledge in Malaysia and Egypt: Shifting Worlds. London: RoutledgeCurzon.

Abduh, Muḥammad 2006 Al-A'māl al-Kāmila li-l-Imām al-Shaykh Muḥammad 'Abduh. Edited by Muḥammad 'Imāra. 5 Vols. Cairo: Dār al-Shurūq.

Abd al-Rāziq, 'Alī 1972 Al-Islām wa Uṣūl al-Ḥukm li-'Alī 'Abd al-Rāziq: Dirāsa wa Wathā' iq bi-Qalam Muḥammad 'Imāra. Beirut: al-Mu'assasa al-'Arabiyya li-Dirāsāt wa al-Nashr.

Abū Dāwud 1998 Kitāb al-Sunan. Edited by Muḥammad Awwāma. 5 Vols. Beirut: Mu'assasa al-Rayyān.

Abū Ghudda, Abd al-Fattāh 1992 Al-Isnād min al-Dīn wa-Safḥa Mushriqa min Tarīkh Samā' al-Ḥadīth 'inda al-Muḥaddithīn. Beirut: Dār al-Qalam.

Abū Ghudda, Abd al-Fattāh 2008 Lamaḥāt min Tarīkh al-Sunna wa Ulūm al-Ḥadīth. Beirut: Dār al-Bashā'ir al-Islāmiyya.

Abu-Lughod, Lila 2005 Dramas of Nationhood: The Politics of Television in Egypt. Chicago: University of Chicago Press.

Abū Zahra, Muḥammad 2002 Mālik: Ḥayātuhu wa-'Aṣruhu - Ārā 'uhu wa-Fiqhuhu. Cairo: Dār al-Fikr al-'Arabī.

Abū Zahra, Muḥammad 2008 Ibn Taymiyya: Ḥayātuhu wa-'Aṣruhu - Ārā'uhu wa-Fiqhuhu. Cairo: Dār al-Fikr al-'Arabī.

Abū Zahra, Muḥammad 2009 Tārīkh al-Madhāhib al-Islāmiyya. Cairo: Dār al-Fikr al-Arabī.

'Afīfī, Ṭal'at Muḥammad 2005 Al-Ta'līm bayna al-Naẓrat al-Islā miyya wa-l-Naẓrat al-Gharbiyya. Cairo: Maktaba al-Īmān.

Agar, Michael 1980 Hermeneutics in Anthropology. Ethos 8(3): 253-272.

Agrama, Hussein Ali 2012 Questioning Secularism: Islam, Sovereignty, and the Rule of Law in Modern Egypt. Chicago: University of Chicago Press.

Ahmed, Shahab 2016 What Is Islam?: The Importance of Being Islamic. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Ahmed, Shahab and Nenad Filipovic 2004 The Sultan's Syllabus: A Curriculum for the Ottoman Imperial Medreses Prescribed in a Fermān of Qānūnī I Süleymān, Dated 973 (1565). Studia Islamica, No. 98 /99: 183-218.

al-Ājurī, Abū Bakr bin al-Ḥusayn bin 'Abdullah 1985 Akhlāq al-'Ulamā'. Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyya.

al-Albānī, Muḥammad Nāṣir al-Dīn 2004 Ṣifa Ṣalāh al-Nabī. al-Riyāḍ: Maktaba al-Ma'ārif.

al-Albānī, Muḥammad Nāṣir al-Dīn 2005 Al-Ḥadīth: Ḥujja fī al-Aqā'id wa-l-Aḥkām. Riyadh: Maktaba al-Ma'ārif.

Ali, Kamran Asdar 2002 Planning the Family in Egypt: New Bodies, New Selves. Austin: University of Texas Press.

Algar, Hamid 1976 The Naqshbandī Order: A Preliminary Survey of Its History and Significance. Studia Islamica 44: 123-152.

Amīn, Aḥmad N.d. Zu'amā' al-Iṣlāḥ fī al-'Asr al-Ḥadīth. Beirut: Dār al-Kitāb al-'Arabī.

Anjum, Ovamir 2012 Politics, Law, and Community in Islamic Thought. New York: Cambridge University Press.

Ansari, Ishaq Zafar 2004 Islamic Juristic Terminology before al-Shafi'i: A Semantic Analysis with Special Reference to Kufa. In The Formation of Islamic Law, edited by Wael Hallaq, 211-256. Vermont: Ashgate.

al-Anṣārī, 'Abd al-'Alī Muḥammad bin Niẓām al-Dīn 2002 Fawā tiḥ al-Raḥamūt bi-Sharḥ Musallam al-Thubūt. 2 Vols. Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyya.

Anscombe, G.E.M. 2000 [1957] Intention. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Arjomand, Said Amir 1984 The Shadow of God and the Hidden Imam. Chicago: University of Chicago Press.

Aroian, Lois A. 1983 The Nationalization of Arabic and Islamic Education in Egypt: Dar Al-Ulum and Al-Azhar. The Cairo Papers in Social Science, Vol. 6, Monograph 4. Cairo: The American University in Cairo.

Asad, Talal 1986 The Idea of an Anthropology of Islam. Occasional Papers Series. Washington DC: Center for Contemporary Arab Studies, at Georgetown University.

Asad, Talal 1993 Genealogies of Religion. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Asad, Talal 2003 Formations of the Secular: Christianity, Islam, Modernity. Stanford, CA: Stanford University Press.

al-'Ashmāwī, Muḥammad Sa'īd 1996 Uṣūl al-Sharī'a. Cairo: Maktaba Madbūlī al-Ṣaghīr.

Audi, Robert 2006 Practical Reasoning and Ethical Decision. New York: Routledge.

Austin, J.L. 1962 How to Do Things with Words. New York: Oxford University Press.

al-Azharī, Ṣāliḥ 'Abd al-Samī? al-Ābī 2006 Jawāhir al-Iklīl. 2 Vols. Beirut: al-Maktaba al-'Aṣriyya.

Al-Azhar University N.d. Jāmi'a al-Azhar: 2007-2008 (Official Manual).

Al-Azmeh, Aziz 1993 Islams and Modernities. New York: Verso.

Azmi, Mohammad Mustafa 1968 Studies in Early Ḥadīth Literature. Beirut: Al-Maktab Al-Islami.

al-Badakhshī, Muḥammad bin al-Ḥasan N.d. Sharḥ al-Badakhshī wa ma'ahu Sharḥ al-Isnawī. 3 Vols. Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyya.

Bamyeh, Mohammed 1999 The Social Origins of Islam: Mind, Economy, Discourse. Minneapolis: University of Minnesota Press.

al-Bājūrī, Ibrāhīm bin Muḥammad 2001 al-Mawāhib al-Laduniyya 'alā al-Shamā'il al-Muḥammadiyya, edited by Muḥammad 'Awwāma. Dār al-Yusr.

Baring, Evelyn 1916 Modern Egypt. 2 Vols. New York: Macmillan.

al-Barzanjī, 'Abd al-Laṭīf 1996 Al-Ta'āruḍ wa-l-Tarjīḥ bayna al-Adilla al-Shar'iyya. Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyya.

Bashir, Shahzad 2011 Sufi Bodies: Religion and Society in Medieval Islam. New York: Columbia University Press.

Beiser, Frederick 2011 The German Historicist Tradition. New York: Oxford University Press.

Berkey, Jonathan 1992 The Transmission of Knowledge in Medieval Cairo: A Social History of Islamic Education. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Betti, Emilio 1990 Hermeneutics as the General Methodology of the Geisteswissenschaften. In The Hermeneutical Tradition: From Ast to Ricouer, edited by Gayle Ormiston and Alan Schrift, 159-197. Albany: State University of New York Press.

Betti, Emilio 2017 General Theory of Interpretation, Book 7. Translated by Giorgio Pinton. CreateSpace.

Biltājī, Muḥammad 2006 Manhaj 'Umar bin al-Khaṭṭāb fī al-Tashrī'. Cairo: Dār al-Salām.

Bloor, David 2006 [1997] Wittgenstein, Rules and Institutions. New York: Routledge.

Boas, Franz 1887 The Study of Geography. Science 9 (210): 137-141.

Bohannan, Paul 1968 Justice and Judgment among the Tiv. New York: Oxford University Press.

Bourdieu, Pierre 1977 Outline of a Theory of Practice. Translated by Richard Nice. New York: Cambridge University Press.

Bourdieu, Pierre 1984 Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste. Translated by Richard Nice. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bourdieu, Pierre 1987 The Force of Law: Toward a Sociology of the Juridical Field. Translated by Richard Terdiman. Hastings Law Journal 38:805-853.

Bourdieu, Pierre 1990 The Logic of Practice. Translated by Richard Nice. Stanford, CA: Stanford University Press.

Bourdieu, Pierre 1998 Practical Reason: On the Theory of Action. Stanford, CA: Stanford University Press.

Bouveresse, Jacques 1999 Rules, Dispositions, and the Habitus. In Bourdieu: A Critical Reader, edited by Richard Shusterman, 45-63. Oxford: Blackwell.

Bowen, John 2003 Islam, Law, and Equality in Indonesia: An Anthropology of Public Reasoning. New York: Cambridge University Press.

Bowen, John 2007 Why the French Don't Like Headscarves: Islam, the State, and Public Space. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Bowen, John. 2010 Can Islam Be French?: Pluralism and Pragmatism in a Secularist State. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Bowen, John 2012 A New Anthropology of Islam. Cambridge: Cambridge University Press.

Bowen, John 2016 On British Islam: Religion, Law, and Everyday Practice in Sharīʿa Councils. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Bratman, Michael 1987 Intention, Plans, and Practical Reason. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bratman, Michael 1999 Faces of Intention. New York: Cambridge University Press.

Bratman, Michael 2007 Structures of Agency. New York: Oxford University Press.

Bratman, Michael 2014 Shared Agency: A Planning Theory of Acting Together. New York: Oxford University Press.

Bravmann, M. M. 1972 The Spiritual Background of Early Islam: Studies in Ancient Arab Concepts. Leiden: Brill.

Brenneis, Donald 1994 Discourse and Discipline at the National Research Council: A Bureaucratic Bildungsroman. Cultural Anthropology 9(1): 23-36.

Brown, Jonathan 2007 The Canonization of al-Bukhari and Muslim: The Formation of the Sunni Ḥadīth Canon. Boston: Brill.

Brown, Jonathan 2009 Ḥadīth: Muhammad's Legacy in the Medieval and Modern World. Oxford: Oneworld.

Brunner, Rainer 2009 Education, Politics, and the Struggle for Intellectual Leadership: al-Azhar between 1927 and 1945. In Guardians of the Faith in Modern Times, edited by Meir Hatina, 109-140. Leiden: Brill.

Buckley, Thomas 1996 The Little History of Pitiful Events. In Volksgeist as Method and Ethic: Essays on Boasian Ethnography and the German Anthropological Tradition, edited by George Stocking, 257-297. Madison: University of Wisconsin Press.

al-Bukhārī, Muḥammad bin Ismā'īl 2002 Ṣaḥīḥ al-Bukhārī. Damascus: Dār Ibn Kathīr.

Bunzl, Matti 1996 Franz Boas and the Humboldtian Tradition. In Volksgeist as Method and Ethic: Essays on Boasian Ethnography and the German Anthropological Tradition, edited by George Stocking, 17-78. Madison: University of Wisconsin Press.

Burak, Guy 2013 Dynasty, Law, and the Imperial Provincial Madrasa: The Case of al-Madrasa al-'Uthmaniyya in Ottoman Jerusalem. International Journal of Middle East Studies 45: 111-125.

Burak, Guy 2015 The Second Formation of Islamic Law: The Hanafi School in the Early Modern Ottoman Empire. New York: Cambridge University Press.

al-Būṭī, Muḥammad Sa'īd Ramaḍān 2005 Ḍawābiṭ al-Maṣlaḥah fī al-Sharī'ah al-Islāmiyyah. Damascus: Dār al-Fikr.

al-Būṭī, Muḥammad Sa'īd Ramaḍān 2009 al-Lāmadhabiyya: Akhṭar Bid'a tuhaddid al-Sharī'a al-Islāmiyya. Damascus: Dār al-Farābī.

al-Būṭī, Muḥammad Sa'īd Ramaḍān and Ṭayyib Tīzīnī 1999 Al-Islām wa-l-'Asr: Taḥadiyyāt wa-Āfāq. Damascus: Dār al-Fikr.

Calder, Norman 1993 Studies in Early Muslim Jurisprudence. New York: Oxford University Press.

Calder, Norman 1996 Al-Nawawī's Typology of Muftīs and Its Significance for a General Theory of Islamic Law. Islamic Law and Society 3(2): 137-164.

Calder, Norman 2006 Interpretation and Jurisprudence in Medieval Islam, edited by Jawid Mojaddedi and Andrew Rippin. Burlington, VT: Ashgate.

Calhoun, Craig 1993 Habitus, Field, and Capital: The Question of Historical Specificity. In Bourdieu: Critical Perspectives, edited by Craig Calhoun, Edward LiPuma, and Moishe Postone, 61-88. Chicago: University of Chicago Press.

Chamberlain, Michael 1994 Knowledge and Social Practice in Medieval Damascus, 1190-1350. New York: Cambridge University Press.

Chibnik, Michael 2011 Anthropology, Economics, and Choice. Austin: University of Texas Press.

Clarke, Morgan 2012 The Judge as Tragic Hero: Judicial Ethics in Lebanon's Shari'a Courts. American Ethnologist 39(1): 106-121.

Clifford, James 1988 The Predicament of Culture. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Clifford, James and George Marcus, eds. 1986 Writing Culture. Berkeley: University of California Press.

Collingwood, R. G. 1993 The Idea of History. Oxford: Clarendon Press.

Comaroff, John and Simon Roberts 1981 Rules and Processes: The Cultural Logic of Dispute in an African Context. Chicago: University of Chicago.

Conley, John and William O'Barr. 1993 Legal Anthropology Comes Home: A Brief History of the Ethnographic Study of Law. Loyola of Los Angeles Law Review 27: 41-64.

Cook, Bradley James 2000 Egypt's National Education Debate. Comparative Education 36(4): 477-490.

Cook, Michael 1997 The Opponents of the Writing of Tradition in Early Islam. Arabica 44 (Fasc.4): 437-530.

Cornell, Vincent 1983 The Logic of Analogy and the Role of the Sufi Shaykh in Post-Marinid Morocco. International Journal of Middle East Studies 15(1): 67-93.

Costet-Tardieu, Francine 2005 Un réformiste à l'université al-Azhar: Oeuvre et pensée de Mustafâ al-Marâghî (1881-1945) Cairo: CEDEJ.

Crapanzano, Vincent 1980 Tuhami: Portrait of a Moroccan. Chicago: University of Chicago Press.

Crecelius, Daniel 1972 Nonideological Responses of the Egyptian Ulama to Modernization. In Scholars, Saints, and Sufis: Muslim Religious Institutions in the Middle East since 1500, edited by Nikki Keddie, 167-210. Berkeley: University of California Press.

Crone, Patricia 1987 Roman, Provincial and Islamic Law: The Origin of the Islamic Patronate. New York: Cambridge University Press.

Crone, Patricia 1999 Weber, Islamic Law, and Rise of Capitalism. In Max Weber and Islam, edited by Toby Huff and Wolfgang Schluchter, 247-272. New Brunswick, NJ: Transaction.

al-Dabbāgh, ʻAbd al-Raḥmān bin Muḥammad N.d. Mashāriq Anwār al-Qulūb. Beirut: Dār Ṣādir.

al-Dabbūsī, Abū Zayd 2001 Taqwīm al-Adilla. Beirut: Dār al-Kutub al-ʻIlmiyya.

Dallal, Ahmad 1993 The Origins and Objectives of Islamic Revivalist Thought, 1750-1850. Journal of the American Oriental Society 113(3): 341-359.

Daniel, Valentine 1984 Fluid Signs: Being a Person the Tamil Way. Berkeley: University of California Press.

Dār al-ʻUlūm N.d. Dalīl: 2010-2011 (Official Manual).

N.d. Dalīl Rasāʻil al-Mājistīr wa al-Duktūrāh allatī nūqishat fī kulliyya Dār al-ʻUlūm mundhu ʻāmm 1950 wa ḥattā nihāya 2000. Iʻdād: Mahā Aḥmad ʻAlām, Fāṭima ʻAbbās ʻAbd al-Raḥmān, and Sulaymān Ibrāhīm al-Bilkīmī. Ishrāf: Kamāl al-Sayyid Khafājī.

Davidson, Donald 2001 [1980] Essays on Actions and Events. 2nd ed. New York: Oxford University Press.

Davidson, Donald 2001 [1984] Inquiries into Truth and Interpretation. New York: Oxford University Press.

Dennett, Daniel 1987 The Intentional Stance. Cambridge, MA: The MIT Press.

al-Dihlawī, Shāh Walī Allah 1398h 'Iqd al-Jīd fī Aḥkām al-Ijtihād wa-l-Taqlīd. Cairo: al-Maṭba'a al-Salafiyya.

al-Dijwī, Yūsuf 1981 Maqālāt wa Fatāwā al-Shaykh Yūsuf al-Dijwī . 2 Vols. Cairo: al-Hay'a al-'Āmma li-Shu'ūn al-Matābi? al-Amī riyya.

Dilthey, Wilhelm 1972 [1900] The Rise of Hermeneutics. Translated by Frederic Jameson. New Literary History 3(2): 229-244.

Dilthey, Wilhelm 1988 [1883] Introduction to the Human Sciences. Translated by Ramon Betanzos. Detroit, MI: Wayne State University Press.

Dilthey, Wilhelm 2002 [1910] The Formation of the Historical World in the Human Sciences: Wilhelm Dilthey, Selected Works, Vol. 3., edited by Rudolph Makkreel and Frithjof Rodi. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Dodge, Bayard 1961 Al-Azhar: A Millenium of Muslim Learning. Washington, DC: The Middle East Institute.

Douglas, Mary 2002 [1962] Purity and Danger. New York: Routledge.

Douglas, Mary 2003 [1970] Natural Symbols. New York: Routledge.

Droysen, Johann Gustav 1893 Outline of the Principles of History. Translated by E. Benjamin Andrews. Boston: The Athaneum Press.

Dupret, Baudouin 2007 What Is Islamic Law: A Praxiological Answer and an Egyptian Case Study. Theory, Culture & Society 24(2): 79-100.

Duranti, Alessandro 2015 The Anthropology of Intentions: Language in a World of Others. New York: Cambridge University Press.

al-Dusūqī, Muḥammad 2009 Madkhal li-'Ilm al-Uṣūl. Sisila al-Kutub al-Irshādiyya. Cairo: Rābiṭa al-Jāmi'a al-Islāmiyya.

Dutton, Yasin 1999 The Origins of Islamic Law. New York: Curzon.

Dwyer, Kevin 1982 Moroccan Dialogues. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Eccel, A. Chris 1984 Egypt, Islam, and Social Change: Al-Azhar in Conflict and Accomodation. Berlin: Klaus Schwarz Verlag.

Eickelman, Dale 1978 The Art of Memory: Islamic Education and Its Social Reproduction. Comparative Studies in Society and History 20(4): 485-516.

Eickelman, Dale 1985 Knowledge and Power in Morocco: The Education of Twentieth-Century Notable. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Eisenstein, Elizabeth L. 1979 The Printing Press as an Agent of Change: Communications and Cultural Transformation in Early-Modern Europe. 2 Vols. New York: Cambridge University Press.

Ekins, Richard 2012 The Nature of Legislative Intent. New York: Oxford University Press.

El Shamsy, Ahmad 2008 Rethinking Taqlīd in the Early Shafi'i School. Journal of the American Oriental Society, 128(1): 1-24.

El Shamsy, Ahmad 2013 The Canonization of Islamic Law: A Social and Intellectual History. New York: Cambridge University Press.

El-Zein, Abdul Hamid 1977 Beyond Ideology and Theology: The Search for the Anthropology of Islam. Annual Review of Anthropology 6: 227-252.

Emon, Anver 2010 Islamic Natural Law Theories. New York: Oxford University Press.

Ephrat, Daphna 2000 A Learned Society in a Period of Transition: The Sunni Ulama of Eleventh-Century Baghdad. Albany: State University of New York Press.

Ephrat, Daphna 2008 Spiritual Wayfarers, Leaders in Piety: Sufis and the Dissemination of Islam in Medieval Palestine. Cambridge, MA: Harvard Center for Middle Eastern Studies.

Erlanger, Howard, Bryant Garth, Jane Larson, Elizabeth Mertz, Victoria Nourse, and David Wilkins 2005 Is It Time for a New Legal Realism? Wisconsin Law Review 2005(2): 335-363.

Erie, Matthew 2016 China and Islam: The Prophet, the Party, and the Law. Cambridge: Cambridge University Press.

al-Fādānī, Abū Fayḍ Muḥammad Yāsīn bin ʻĪsā 2008 Asānīd wa-Ijāzāt wa-Musalsalāt al-Fādānī. Beirut: Dār al-Bashā'ir al-Islāmiyya.

Fadel, Mohammad 1996 The Social Logic of Taqlīd and the Rise of the Mukhtaṣar. Islamic Law and Society 3(2): 193-233.

Fakhry, Majid 1994 Ethical Theories in Islam. 2nd ed. New York: Brill.

Farquhar, Michael 2017 Circuits of Faith: Migration, Education, and the Wahhabi Mission. Stanford, CA: Stanford University Press.

Faubion, James 2011 An Anthropology of Ethics. New York: Cambridge University Press.

al-Fāwī, ʻAbd al-Fattāḥ 2004 Fī al-Akhlāq. Cairo: Dār al-Hānī.

Fischer, Michael M. J. 1980 Iran: From Religious Dispute to Revolution. Madison: The University of Wisconsin Press.

Fischer, Michael M. J. and Mehdi Abedi 1990 Debating Muslims: Cultural Dialogues in Postmodernity and Tradition. Madison: University of Wisconsin Press.

Foucault, Michel 1972 The Archaeology of Knowledge and The Discourse on Language. Translated by A. M. Sheridan Smith. New York: Pantheon.

Foucault, Michel 1990 [1978] The History of Sexuality: An Introduction. Translated by Robert Hurley. New York: Vintage Books.

Foucault, Michel 1990 [1985] The Use of Pleasure. Translated by Robert Hurley. New York: Vintage Books.

Foucault, Michel 1995 [1977] Discipline and Punish: The Birth of the Prison. Translated by Alan Sheridan. New York: Vintage Books.

Foucault, Michel 1998 [1969] What Is an Author? In Aesthetics, Method, and Epistemology. Translated by Robert Hurley et al. New York: The New Press.

Gadamer, Hans-Georg [1960]2006 Truth and Method. New York: Continuum.

Gauvain, Richard 2013 Salafi Ritual Purity: In the Presence of God. New York: Routledge.

Geertz, Clifford 1960 Religion of Java. Glencoe, IL: The Free Press.

Geertz, Clifford 1968 Islam Observed. New Haven, CT: Yale University Press.

Geertz, Clifford 1973 The Interpretation of Cultures: Selected Essays. New York: Basic Books.

Geertz, Clifford 1980 Negara. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Geertz, Clifford 1983 Local Lnowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology. New York: Basic Books.

Gerber, Haim 1994 State, Society, and Law in Islam: Ottoman Society in Comparative Perspective. Albany: State University of New York Press.

Gesink, Indira Falk 2010 Islamic Reform and Conservatism: Al-Azhar and the Evolution of Modern Sunni Islam. New York: I. B. Tauris.

al-Ghāwajī, Wahbī 2004 Kalima 'Ilmiyya Hādiya fī al-Bid'a wa Aḥkāmihā. Damascus: Dār al-Bashā'ir.

al-Ghazālī, Abū Ḥāmid 1964 Mīzān al-'Amal. Cairo: Dār al-Ma'ā rif bi-Misr.

al-Ghazālī, Abū Ḥāmid 1971 Shifā' al-Ghalīl. Baghdad: Maṭba'a al-Irshād.

al-Ghazālī, Abū Ḥāmid 1999 Al-Maqṣad al-Asnā fī Sharḥ Asmā' Allah al-Ḥusnā. Damascus: Maṭba'a al-Ṣabāḥ.

al-Ghazālī, Abū Ḥāmid 2000 Al-Mustaṣfā fī 'Ilm al-Uṣūl. Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyya.

al-Ghazālī, Abū Ḥāmid 2003 Maqāṣid al-Falāsifa. Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyya.

al-Ghazālī, Abū Ḥāmid 2004a Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn. Cairo: Dār al-Ḥadīth.

al-Ghazālī, Abū Ḥāmid 2004b al-Iqtiṣād fi al-I'tiqād. Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyya.

al-Ghazālī, Abū Ḥāmid 2005 Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn. Beirut: Dār Ibn Ḥazm.

al-Ghazālī, Muḥammad 1987 Khuluq al-Muslim. Cairo: Dār al-Rayyān.

al-Ghurbānī, Abū 'Abdullah Khālid bin Muḥammad 1999 Al-Saḥafiyyūn. Cairo: Dār al-Kitāb wa-l-Sunna.

Giddens, Anthony 1968 Power in the Recent Writings of Talcott Parsons. Sociology 2(3): 257-272.

Giddens, Anthony 1979 Central Problems in Social Theory: Action, Structure and Contradiction in Social Analysis. Berkeley: University of California Press.

Giddens, Anthony 1984 The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration. Cambridge: Polity Press.

Gilsenan, Michael 1982 Recognizing Islam. London: Croom Helm.

Gleave, Robert 2012 Islam and Literalism: Literal Meaning and Interpreation in Islamic Legal Theory. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Gluckman, Max 1967 The Judicial Process among the Barotse of Northern Rhodesia. Manchester: Manchester University Press.

Goody, Jack 1977 The Domestication of the Savage Mind. New York: Cambridge.

Graham, William 1983 Islam in the Mirror of Ritual. In Islam's Understanding of Itself, edited by Richard G. Hovannisian and Speros Vryonis Jr., 53-71. Malibu: Undena.

Graham, William 1993 Traditionalism in Islam: An Essay in Interpretation. The Journal of Interdisciplinary History 23(3): 495-522.

Green, Nile 2010 The Uses of Books in a Late Mughal Takiyya: Persianate Knowledge between Person and Paper. Modern Asian Studies 44(2): 241-265.

Grice, H.P. 1957 Meaning. The Philosophical Review 66(3): 377-388.

Grice, H.P.1969 Utterer's Meaning and Intention. The Philosophical Review 78(2): 147-177.

Grice, H.P. 1971 Intention and Uncertainty. New York: Oxford University Press.

Grice, H.P.1989 Retrospective Epilogue. In Studies in the Way of Words. Cambridge, MA: Harvard University Press: 339-385.

Griffel, Frank 2009 Al-Ghazālī's Philosophical Theology. New York: Oxford University Press.

Habermas, Jurgen 1971 Knowledge and Human Interests. Translated by Jeremy Shapiro. Boston: Beacon Press.

Habermas, Jurgen 1984 The Theory of Communicative Action: Reason and the Rationalization of Society. Translated by Thomas McCarthy. Boston: Beacon Press.

Habermas, Jurgen 1987 The Theory of Communicative Action: Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason. Translated by Thomas McCarthy. Boston: Beacon Press.

Habermas, Jurgen 1996 Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy. Translated by William Rehg. Cambridge, MA: MIT Press.

Hacker, P. M. S. 1993 [1990] Wittgenstein: Meaning and Mind. Part I: Essays. Oxford: Blackwell.

Hadot, Pierre 1995 [1987] Philosophy as a Way of Life. Malden, MA: Blackwell.

al-Ḥafnāwī, Muḥammad 2007 Al-Taʻāruḍ wa-l-Tarjīḥ ʻinda al-Uṣū liyyīn wa atharuhumā fī al-Fiqh al-Islāmī. al-Manṣūra: Dār al-Wafā'.

Hallaq, Wael 1984 Was the Gate of Ijtihād Closed' International Journal of Middle Eastern Studies 16(1): 3-41.

Hallaq, Wael 1986 On the Origins of the Controversy about the Existence of Mujtahids and the Gate of Ijtihād. Studia Islamica 63: 129-141.

Hallaq, Wael 1992 Uṣūl al-Fiqh: Beyond Tradition. Journal of Islamic Studies 3(2): 172-202.

Hallaq, Wael 1997 A History of Islamic Legal Theories. New York: Cambridge University Press.

Hallaq, Wael 2001 Authority, Continuity, and Change in Islamic Law. New York: Cambridge University Press.

Hallaq, Wael.2002 The Quest for Origins or Doctrine' Islamic Legal Studies as Colonialist Discourse. UCLA Journal of Islamic and Near Eastern Law 2(1): 1-31.

Hallaq, Wael. 2005 The Origins and Evolution of Islamic Law. New York: Cambridge University Press.

Hallaq, Wael 2009 Sharī'a: Theory, Practice, Transformation. New York: Cambridge University Press.

Hallaq, Wael 2013 The Impossible State. New York: Columbia University Press.

Hallaq, Wael B., ed. 2004 The Formation of Islamic Law. Burlington, VT: Ashgate.

Hamdy, Sherine 2009 Islam, Fatalism, and Medical Intervention: Lessons from Egypt on the Cultivation of Forebearance (sabr) and Reliance on God (tawakkul). Anthropological Quarterly 82: 173-196.

Hanks, William 2005 Bourdieu and the Practices of Language. Annual Review of Anthropology 34: 67-83.

Ḥasb Allah, ‘Alī 1997 Uṣūl al-Tashrī’ al-Islāmī. Cairo: Dār al-Fikr al-‘Arabī.

al-Ḥawālī, Safar N.d. Al-‘Ilmāniyya: Nash‘atuhā wa Taṭawwuruhā wa Ātharuhā fī al-Ḥayāh al-Islāmiyya al-Mu‘āsira. Markaz al-Baḥth al-‘Ilmī wa Iḥyā’ al-Turāth al-Islāmī.

Heck, Paul 2002a The Epistemological Problem of Writing in Islamic Civilization: al-Ḥaṭīb al-Baġdādī's (d.463 /1071) ‘Taqyīd al-‘ilm’. Studia Islamica 94:85-114.

Heck, Paul 2002b The Construction of Knowledge in Islamic Civilization: Qudama b. Ja'far and his Kitab al-Kharaj wa sina'at al-kitaba. Boston: Brill.

Heil, John and Alfred Mele, eds. 1993 Mental Causation. New York: Oxford University Press.

Hefner, Robert 1985 Hindu Javanese: Tengger Tradition and Islam. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Herrera, Linda 2006 Islamization and Education: Between Politics, Profit, and Pluralism. In Cultures of Arab Schooling: Critical Ethnographies from Egypt, edited by Linda Herrera and Carlos Alberto Torres, 25-52. Albany: State University of New York.

Heyworth-Dunne, J. 1968 [1939] An Introduction to the History of Education in Modern Egypt. London: Frank Class and Co. Ltd.

Ḥilmī, Muṣṭafā 2005 Ibn Taymiyya wa-l-Taṣawwuf. Cairo: Dār Ibn al-Jawzī.

Hirsch, Susan 1998 Pronouncing and Persevering: Gender and the Discourses of Disputing in an African Islamic Court. Chicago: University of Chicago Press.

Hirschkind, Charles 2006 The Ethical Soundscape: Cassette Sermons and Islamic Counterpublics. New York: Columbia University Press.

Hoffman, Valerie 1995 Sufism, Mystics, and Saints in Modern Egypt. Columbia: University of South Carolina Press.

Hoffman, Valerie 1999 Annihilation in the Messenger of God: The Development of a Sufi Practice. International Journal of Middle East Studies 31(3): 351-369.

Holton, Richard 2009 Willing, Wanting, Waiting. New York: Oxford University Press.

Horkheimer, Max 2004 [1947] Eclipse of Reason. New York: Continuum.

Hourani, Albert 2007 [1983] Arabic Thought in the Liberal Age (1798-1939). New York: Cambridge University Press.

Hourani, George 1985 Reason and Tradition in Islamic Ethics. New York: Cambridge University Press.

Huff, Toby 1984 Max Weber and the Methodology of the Social Sciences. New Brunswick, NJ: Transaction Books.

Huff, Toby and Wolfgang Schluchter 1999 Max Weber and Islam. New Brunswick, NJ: Transaction.

Hull, Matthew 2012 Government of Paper: The Materiality of Bureaucracy of in Urban Pakistan. Berkeley: University of California Press.

Hymes, Dell 1977 Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach. London: Tavistock.

Ibn ‘Abd al-Barr, Abū ‘Umar 2006 Jāmi‘ Bayān al-‘Ilm wa Faḍlihi. Beirut: Dār Ibn Ḥazm.

Ibn ‘Abd al-Salām, ‘Izz al-Dīn 1999 Qawā‘id al-Aḥkām fī Maṣāliḥ al-Anām. Beirut: Dār al-Kutub al-‘Ilmiyya.

Ibn ‘Abd al-Salām, ‘Izz al-Dīn 2004 Maqāṣid al-Ṣalāh. ‘Abd al-Fattāḥ Ḥusayn Muḥammad Hamām, Dirāsa wa Taḥqīq. Cairo: Maktaba Awlād al-Shaykh li-Turāth.

Ibn ‘Ābidīn 2000 Radd al-Muḥtār. Beirut: Dār al-Fikr.

Ibn ‘Ābidīn 1325h Majmū‘a Rasā‘il Ibn ‘Ābidīn. 2 Vols. Damascus: Sharika al-Ṣahāfiyya al-‘Uthmāniyya.

Ibn Amīr al-Ḥājj 1999 Al-Taqrīr wa-l-Taḥbīr. 3 Vols. Beirut: Dār al-Kutub al-‘Ilmiyya.

Ibn ‘Āshūr, Muḥammad al-Ṭāhir 2001 Maqāṣid al-Sharī‘a al-Islā miyya. ‘Ammān: Dār al-Nafā‘is.

Ibn ‘Āshūr, Muḥammad al-Ṭāhir 2006 Ibn Ashur: Treatise on Maqasid al Sharī‘ah. Translated and Annotated by Mohamed El-Tahir El-Mesawi. Washington, DC: The International Institute of Islamic Thought.

Ibn Ḥajar al-'Asqalānī 2004 Fatḥ al-Bārī. Cairo: Dār al-Ḥadīth.

Ibn Ḥajar al-'Asqalānī 2008 Bulūgh al-Marām. Beirut: Dār Ibn Ḥazm.

Ibn al-Ḥājj, Muḥammad bin Muḥammad 2008 al-Madkhal. 2 Vols. Beirut: al-Maktaba al-'Asriyya.

Ibn Jamā'a, Badr al-Dīn Muḥammad 2009 Tadhkira al-Sāmi' wa-l-Mutakallim. Beirut: Dār al-Bashā'ir.

Ibn Kathīr, 'Imād al-Dīn 2005 Tafsīr al-Quran al-'Aẓīm. 10 Vols. Cairo: Dār al-Ḥadīth, 2005.

Ibn Khaldūn, 'Abd al-Raḥmān bin Muḥammad 1967 [1958] The Muqaddimah: An Introduction to History. Translated by Franz Rosenthal. 3 Vols. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Ibn Khaldūn, 'Abd al-Raḥmān bin Muḥammad 2010 Muqaddima Ibn Khaldūn. Cairo: Nahḍa Miṣr

Ibn Manẓūr, Muḥammad bin Mukarram 2003 Lisān al-'Arab. 9 Vols. Cairo: Dār al-Ḥadīth.

Ibn Miskawayh, Abū 'Alī Aḥmad bin Muḥammad 2006 Tahdhīb al-Akhlāq. Beirut: Dār Ṣādir.

Ibn Nujaym, Zayn al-Dīn bin Ibrāhīm bin Muḥammad 1999 Al-Ashbāh wa-l-Naẓā'ir 'alā Madhhab Abī Ḥanīfa al-Nu'mān. Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyya.

Ibn Qayyim al-Jawziyya 1423h. I'lām al-Muwaqqi'īn 'an Rabb al-'Ā lamīn. al-Dammām: Dār Ibn al-Jawzī.

Ibn Qayyim al-Jawziyya 2004 I'lām al-Muwaqqi'īn. 2 Vols. Cairo: Dār al-Ḥadīth.

Ibn Qayyim al-Jawziyya 2005 Madārij al-Sālikīn. Cairo: Dār al-Ḥadīth.

Ibn Qayyim al-Jawziyya 2007 Al-Ṭibb al-Nabawī. Damascus: Maktaba Dār al-Bayān.

Ibn Qudāma, Muwaffaq al-Dīn 1994 Rawḍa al-Nāẓir wa-Janna al-Munāẓir. Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyya.

Ibn Rajab 2004 Jāmi' al-'Ulūm wa-l-Ḥikam fī Sharḥ Khamsīn Ḥadīthan min Jawāmi' al-Kalim. Cairo: Dār al-Salām.

Ibn Sab'īn 2007 Anwār al-Nabi: Asrāruhā wa-Anwā'uhā. Cairo: Dār al-Āfāq al-'Arabiyya.

Ibn al-Ṣalāḥ, Abū 'Amr 'Uthman 1989 Muqaddima Ibn al-Ṣalāḥ. Cairo: Dār al-Ma'ārif.

Ibn al-Ṣalāḥ, Abū 'Amr 'Uthman 2009 Adab al-Fatwā. Cairo: Maktaba al-Khānajī bi-l-Qāhira.

Ibn Taymiyya, Taqī al-Dīn 2004 Majmū' Fatāwā Shaykh al-Islām Ibn Taymiyya, edited by 'Abd al-Rahmān bin Muḥammad bin Qāsim. 37 Vols. Al-Madīna al-Munawwara: Mujamma' al-Mālik Fahd.

Ibn Taymiyya, Taqī al-Dīn 1982 Al-Furqān bayna Awliyā' al-Raḥmān wa Awliyā' al-Shayṭān. al-Riyāḍ: Maktaba al-Ma'ārif.

Ibn Taymiyya, Taqī al-Dīn 2008 al-Musawwada fī Uṣūl al-Fiqh li-Āl Taymiyya. Beirut: Dār Ibn Ḥazm.

al-Ījī, 'Aḍud al-Dīn 2000 Sharḥ al-'Aḍud 'alā Mukhtaṣar al-Muntahā al-Uṣūlī. Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyya.

al-Ījī, 'Aḍud al-Dīn 2004 Sharḥ Mukhtaṣar al-Muntahā al-Uṣūlī. 3 Vols. Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyya.

Ibrahim, Ahmed Fekry 2016a Rethinking the Taqlīd Hegemony: An Institutional, Longue-Durée Approach. Journal of the American Oriental Society 136(4):801-816.

Ibrahim, Ahmed Fekry 2016b Rethinking the Taqlīd-Ijtihād Dichotomy: A Conceptual-Historical Approach. Journal of the American Oriental Society 136(2): 285-303.

'Ilīsh, Muḥammad 1958 Fatḥ al-'Alī al-Mālik fī al-Fatwā 'alā Madhhab al-Imām Mālik. Cairo: Maṭba'a Muṣṭafā al-Bābī al-Ḥalabī wa-Awlādihi.

'Īsā, 'Abd al-Qādir 1993 Haqā'iq 'an al-Taṣawwuf. Ḥalab: Dār al-'Irfān.

al-Iṣfahānī, al-Rāghib 2007 Kitāb al-Dharī'a ilā Makārim al-Sharī 'a. Cairo: Dār al-Salām.

Al-Jabartī, 'Abd al-Raḥmān N.d. 'Ajā'ib al-Āthār fī al-Tarājim wa-l-Akhbār. 3 Vols. Beirut: Dār al-Jīl.

Jackson, Michael, ed. 1996 Things as They Are: New Direction in Phenomenological Anthropology. Bloomington: Indiana University Press.

Jackson, Sherman 1996 Taqlīd, Legal Scaffolding and the Scope of Legal Injunctions in Post-formative Theory Muṭlaq and 'Āmm in the Jurisprudence of Shihāb al-Dīn al-Qarāfī. Islamic Law and Society 3(2): 165-192.

Jackson, Sherman 2004 Discipline and Duty in a Medieval Muslim Elementary School: Ibn Ḥajar al-Haythamī's Taqrīr al-Maqāl. In Law and Education in Medieval Islam, edited by Joseph Lowry, Devin Stewart, and Shawkat Toorawa, 18-32.Warminster: E. J. W. Gibb Memorial Trust.

Jarrār, Ḥusnī Adham 1997 Al-Qudwa al-Ṣāliḥa: Akhlāq Qur'āniyya wa Namādhij Rabbāniyya. 'Amman: Dār al-Ḍiyā'.

al-Jaṣṣāṣ, Abū Bakr 2000 Uṣūl al-Jaṣṣāṣ. 2 Vols. Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyya.

Johansen, Baber 1988 The Islamic Law on Land Tax and Rent. London: Croom Helm.

Johansen, Baber 1998 Contingency in a Sacred Law: Legal and Ethical Norms in the Muslim Fiqh. Boston: Brill.

Johansen, Julian 1996 Sufism and Islamic Reform in Egypt: The Battle for Islamic Tradition. New York: Oxford University Press.

Johnston, David 2007 Maqāṣid al-Sharī'a: Epistemology and Hermeneutics of Muslim Theologies of Human Rights. Die Welt des Islams 47(2): 149-187.

Jum'a, 'Alī 2004 Qawl Ṣaḥābī 'inda al-Uṣūliyyīn. Cairo: Dār al-Risāla.

Joseph, Marc 2014 Donald Davidson. New York: Routledge.

al-Jurjānī, al-Sayyid al-Sharīf 2004 Mu'jam al-Ta'rīfāt Cairo: Dār al-Faḍīla

al-Juwaynī, Imām al-Ḥaramayn 2002 al-Burhān. 2 Vols. Beirut: Dar Iḥyā' al-Turāth al-'Arabī.

Kahn, Paul 1999 The Cultural Study of Law. Chicago: University of Chicago.

Kamali, Mohammed 2013 Principles of Islamic Jurisprudence. 3rd ed. Cambridge: Islamic Texts Society.

Karzūn, Anis Aḥmad 2008 Ādāb Ṭālib al-ʻIlm. Beirut: Dār Ibn Ḥazm.

Katz, Marion 2013 Prayer in Islamic Thought and Practice. New York: Cambridge University Press.

al-Kawtharī, Muḥammad Zāhid 1993 Maqālāt al-Kawtharī. Beirut: Dār al-Ahnāf.

al-Kawtharī, Muḥammad Zāhid 2004 Al-Fiqh wa-Uṣūl al-Fiqh min Aʻmāl al-Imām Muḥammad Zāhid al-Kawtharī. Beirut: Dār al-Kutub al-ʻIlmiyya.

Kedourie, Elie 1997 Afghānī and ʻAbduh: An Essay on Religious Unbelief and Political Activism in Modern Islam. London: Frank Cass & Co.

Kepel, Gilles 1985 [1984] Muslim Extremism in Egypt: The Prophet and Pharaoh. Translated by Jon Rothschild. Berkeley: University of California Press.

Kerr, Malcolm H. 1966 Islamic Reform: The Political and Legal Theories of Muhammad Abduh and Rashid Riḍā. Berkeley: University of California Press.

al-Khādimī, Abū Saʻīd 1314h Barīqa Maḥmūdiyya fī Sharḥ al-Ṭ-ariqa al-Muḥammadiyya. Istanbul: Maṭbaʻa Sharika Siḥāfiyya ʻUthmāniyya.

Khafājī, Muḥammad Abd al-Mun'im 1987 Al-Azhar fī Alf 'Āmm. 3 Vols. Beirut: 'Ālam al-Kutub.

Khallāf, 'Abd al-Wahhāb 2003 'Ilm Uṣūl al-Fiqh. Cairo: Dār al-Ḥadīth.

al-Khujandī, Muḥammad Sulṭān al-Ma'ṣūmī 2001 Hal al-Muslim Mulzam bi-Ittibā' Madhhab Mu'ayyan min al-Madhāhib al-Arba'a. Cairo: Dar Ibn 'Affān.

al-Kinānī, Ashraf 2005 Al-Adilla al-Istithnā'iyya 'inda al-Uṣūliyyīn. 'Amman: Dār al-Nafā'is.

Kohn, Eduardo 2013 How Forests Think. Berkeley: University of California.

Krawietz, Birgit 2002 Cut and Paste in Legal Rules: Designing Islamic Norms with Talfiq. Die Welt des Islams, New Series, 42(1): 3-40.

Kroeber, Alfred and Talcott Parsons 1958 The Concepts of Culture and of the Social System. American Sociological Review 23(5): 582-583.

Kulick, Don and Christopher Stroud 1990 Christianity, Cargo and Ideas of Self: Patterns of Literacy in a Papua New Guinean Village. Man, New Series, 25(2): 286-304.

Kugle, Scott 2007 Sufis and Saints' Bodies: Mysticism, Corporeality, and Sacred Power in Islam. Chapel Hill: University of North Carolina Press.

Lacroix, Stephane 2009 Between Revolution and Apoliticism: Nasir al-Din al-Albani and His Impact on the Shaping of Contemporary Salafism. In Global Salafism: Islam's New Religious Movement, edited by Roel Meijer, 58-80. New York: Columbia.

Laffan, Michael 2011 The Makings of Indonesian Islam: Orientalism and the Narration of a Sufi Past. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Laidlaw, James 2002 For an Anthropology of Ethics and Freedom. Journal of the Royal Anthropological Institute 8(2): 311-332.

Lambek, Michael 1991 Tryin' to Make It Real but Compared to What' Culture 11 (1-2): 43-51.

Lambek, Michael 1993 Knowledge and Practice in Mayotte: Local Discourses of Islam, Sorcery, and Spirit Possession. Toronto: University of Toronto Press.

Lambek, Michael 2015 The hermeneutics of Ethical Encounters: Between Traditions and Practice. Hau: Journal of Ethnographic Theory 5(2): 227-250.

Lambek, Michael, ed. 2010 Ordinary Ethics: Anthropology, Language, and Action. New York: Fordham University Press.

Lane, Edward 2005 [1836] Manners and Customs of the Modern Egyptians. New York: Cosimo Classics.

Lane, Edward 1968 An Arabic-English Lexicon. Beirut: Librairie du Liban.

Lapidus, Ira 1984 Knowledge, Virtue, and Action: The Classical Muslim Conception of Adab and the Nature of Religious Fulfillment in Islam. In Moral Conduct and Authority: The Place of Adab in South Asian Islam, edited by Barbara Metcalf, 38-61. Berkeley: University of California.

Latour, Bruno and Steve Woolgar 1986 Laboratory Life: The Construction of Scientific Facts. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Lemke, Wolf-Dieter 1980 Maḥmūd Šaltut (1893-1963) und die Reform der Azhar. Frankfurt: P. D. Lang.

LePore, Ernest 1986 Truth and Interpretation: Perspectives on the Philosophy of Donald Davidson. Oxford: Basil Blackwell.

Levinson, Stephen 1983 Pragmatics. New York: Cambridge University Press.

Llewellyn, Karl and E. Adamson Hoebel 1941 The Cheyenne Way. Norman: University of Oklahoma Press.

Lombardi, Clark 2006 State Law as Islamic Law in Modern Egypt. Boston: Brill, 2006.

Lowry, Joseph 2007 Early Islamic Legal Theory: The Risālā of Muḥammad ibn Idrīs al-Shāfi'ī. Boston: Brill.

Lukacs, Georg 1971 [1923] History and Class Consciousness. Translated by Rodney Livingstone. Cambridge: MIT Press.

MacIntyre, Alasdair 1990 Three Rival Versions of Moral Inquiry. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.

MacIntyre, Alasdair 2008 [1981] After Virtue: A Study in Moral Theory. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.

Madkūr, 'Abd al-Ḥamīd 2010 Al-Manhaj al-'Irfānī al-Dhawqī '-inda Sūfiyya al-Islām. In al-Manhajiyya al-Islāmiyya. Vol 1. Cairo: Dār al-Salām.

Mahmood, Saba 2005 Politics of Piety: The Islamic Revival and the Feminist Subject. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Makdisi, George 1981 The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Makdisi, George 1991 Religion, Law and Learning in Classical Islam. London: Variorum.

Malinowski, Bronislaw 1984 [1922] Argonauts of the Western Pacific. Long Grove, IL: Waveland Press.

al-Mansī, Muḥammad 2005 Ḍawābiṭ Istiftā' al-Qalb fī al-Sharī'a al-Islāmiyyya. Cairo: Dār al-Hānī.

al-Marāghī, Muṣṭafā 1959 Al-Ijtihād fī al-Islām. Cairo: Al-Maktab al-Fannī li-l-Nashr.

al-Mārdīnī 2004 Al-Raḥabiyya fī 'Ilm al-Farā'iḍ bi-Sharḥ Sibt al-Mārdīni wa-Ḥāshiya al-Allāma al-Baqrī. Damascus: Dār al-Qalam.

Mauss, Marcel 1992 [1934] Techniques of the Body. In Incorporations, edited by Jonathan Crary and Sanford Kwinter, 455-477. New York: Zone.

Mauss, Marcel 2000 [1950] The Gift. New York: W. W. Norton.

Mayyāra, Muḥammad bin. Aḥmad 2007 Al-Durar al-Thamīn wa-l-Mawrid al-Mu'īn. Beirut: al-Maktaba al-'Aṣriyya.

Meijer, Roel, ed. 2009 Global Salafism: Islam's New Religious Movement. New York: Columbia.

Melchert, Christopher 1997 The Formation of Sunni Schools of Law, 9th-10th Centuries C.E. New York: Brill.

Melchert, Christopher 2004 The Etiquette of Learning in the Early Islamic Study Circle. In Joseph Lowry, ed. Law and Education in Medieval Islam. Warminster, England: E. J. W. Gibb Memorial Trust.

Merry, Sally Engle 1990 Getting Justice and Getting Even: Legal Consciousness among Working-Class Americans. Chicago: University of Chicago Press.

Merry, Sally Engle 2003 Human Rights Law and the Demonization of Culture (And Anthropology along the Way). Political and Legal Anthropology Review 26(1): 55-76.

Merry, Sally Engle 2006 Human Rights and Gender Violence: Translating International Law into Local Justice. Chicago: University of Chicago Press.

Mertz, Elizabeth 2007 The Language of Law School: Learning to Think Like a Lawyer. New York, Oxford University Press.

Messick, Brinkley 1993 The Calligraphic State: Textual Domination and History in a Muslim Society. Berkeley: University of California Press.

Mir-Hosseini, Ziba 1999 Islam and Gender. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Mitchell, Timothy 1991 [1988] Colonising Egypt. Berkeley: University of California Press.

Mitchell, Peter 1997 Introduction to Theory of Mind: Children, Autism and Apes. New York: Oxford University Press.

Mittermaier, Amira 2011 Dreams That Matter: Egyptian Landscapes of the Imagination. Berkeley: University of California Press.

McGinn, Colin 1984 Wittgenstein on Meaning. New York: Basil Blackwell.

Moore, Sally Falk 1986 Social Facts and Fabrications: Customary Law on Kilimanjaro, 1880-1980. New York: Cambridge University Press.

Moore, Sally Falk 2000 [1978] Law as Process: An Anthropological Approach. New Introduction by Martin Chanock. Oxford: James Currey.

Motzki, Harald 2002 The Origins of Islamic Jurisprudence: Meccan Fiqh before the Classical Schools. Translated by Marion H. Katz. Boston: Brill.

Muslim, Abū al-Ḥusayn 1426h Saḥīḥ Muslim. Riyadh: Dār Ṭība.

Nakissa, Aria 2014a An Ethical Solution to the Problem of Legal Indeterminacy: Sharī'a Scholarship at Egypt's al-Azhar. Journal of the Royal Anthropological Institute 20(1):93-112.

Nakissa, Aria 2014b An Epistemic Shift in Islamic Law: Educational Reform at al-Azhar and the Dār al-'Ulūm. Islamic Law and Society 21: 209-251.

Naṣr, 'Abdullah Salāma 2009 Al-Azhar al-Sharīf fī Ḍaw' Sīra A'lā mihi al-Ajillā'. Cairo: Maktaba al-Īmān.

al-Nawawī, Yaḥyā bin Sharaf 1929 Saḥīḥ Muslim bi-Sharḥ al-Nawawī. Cairo: al-Maṭba'at al-Miṣriyya bi-l-Azhar.

al-Nawawī, Yaḥyā bin Sharaf 1987 Adab al-'Ālim wa-l-Muta'allim: Muqaddimat al-Majmū'. Tanta: Maktaba al-Ṣahāba.

al-Nawawī, Yaḥyā bin Sharaf 2002 Al-Maqasid: Nawawi's Manual of Islam. 2nd ed. Translation and Notes by Nuh Ha Mim Keller. Beltsville, MD: Amana.

N.d. Kitāb al-Majmū': Sharḥ al-Muhadhdhab li-l-Shīrāzī. Jidda: Maktaba al-Irshād.

Nussbaum, Martha 1986 The Fragility of Goodness: Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy. New York: Cambridge University Press.

Ong, Walter 2002 [1982] Orality and Literacy. London: Methuen.

Opwis, Felicitas 2010 Maṣlaḥa and the Purpose of the Law: Islamic Discourse on Legal Change from the 4th/10th to 8th/14th Century. Boston: Brill.

Ortner, Sherry 1984 Theory in Anthropology since the Sixties. Comparative Studies in Society and History 26(1): 126-166.

Ortner, Sherry 1999 Introduction. In The Fate of Culture: Geertz and Beyond, edited by Sherry Ortner, 1-13. Berkeley: University of California Press.

Ortner, Sherry 2006 Anthropology and Social Theory: Culture, Power, and the Acting Subject. Durham, NC: Duke University Press.

Osanloo, Arzoo 2009 The Politics of Women's Rights in Iran. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Parsons, Talcott 1949 [1937] The Structure of Social Action. Glencoe, IL: The Free Press.

Parsons, Talcott 1964 [1951] The Social System. New York: The Free Press of Glencoe.

Parsons, Talcott and Edward Shils, eds. 1951 Towards a General Theory of Action. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Peletz, Michael 2002 Islamic Modern: Religious Courts and Cultural Politics in Malaysia. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Peters, Rudolph 1980 Idjtihad and Taqlīd in 18th and 19th Century Islam. Die Welt des Islams, New Series 20(3 /4): 131-145.

Peters, Rudolph 2005 Crime and Punishment in Islamic Law. New York: Cambridge University Press.

Peters, Rudolph Poscher, Ralf 2015 Hermeneutics, Jurisprudence and Law. In The Routledge Companion to Hermeneutics, edited by Jeff Malpas and Hans Helmuth Gander, 451-465. New York: Routledge, 2015.

Pospisil, Leopold 1974 Anthropology of Law: A Comparative Theory. New Haven, CT: HRAF Press.

Powers, David 1989 Orientalism, Colonialism, and Legal History: The Attack on Muslim Family Endowments in Algeria and India. Comparative Studies in Society and History 31(3): 535-571.

Powers, David 2002 Law, Society and Culture in the Maghrib, 1300-1500. New York: Cambridge University Press.

al-Qābisī 1986 Al-Risāla al-Mufaṣṣila li-Aḥwāl al-Muta'allimīn wa-Aḥkām al-Mu'allimīn wa-l-Muta'allimīn, edited by Aḥmad Khā lid. Tunis: al-Sharika al-Tūnisiyya li-l-Tawzī'.

al-Qāḍī Abū Ya'lā 2002 Al-'Udda fī Uṣūl al-Fiqh. 2 Vols. Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyya.

al-Qaraḍāwī, Yūsuf 1999 Al-Ijtihād fī al-Sharī'a al-Islāmiyya. Kuwait: Dār al-Qalam.

al-Qaraḍāwī, Yūsuf 2006 Dirāsa fī Fiqh Maqāṣid al-Sharī'a. Cairo: Dār al-Shurūq.

al-Qaraḍāwī, Yūsuf 2007 Al-Ḥalāl wa-l-Ḥarām fī al-Islām. Cairo: Maktaba Wahba.

al-Qaraḍāwī, Yūsuf 2008a Al-Ṣaḥwa al-Islāmiyya min al-Murāhaqa ilā al-Rushd. Cairo: Dār al-Shurūq.

al-Qaraḍāwī, Yūsuf 2008b Kalimāt fī al-Wasaṭiyya al-Islāmiyya wa-Ma'ālimihā. Cairo: Dār al-Shurūq.

al-Qarāfī, Shihāb al-Dīn 2005 Tanqīḥ al-Fuṣūl. Cairo: al-Maktaba al-Azhariyya li-l-Turāth.

al-Qurtubī, Abū 'Abdullah Muḥammaad bin Aḥmad 2010 Al-Jāmi' li-Aḥkām al-Qur'ān. Cairo; Dār al-Ḥadīth.

al-Qushayrī, Abū al-Qāsim 2001 Al-Risāla al-Qushayriyya. Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyya.

Rabinow, Paul 1977 Reflections on Fieldwork in Morocco. Berkeley: University of California Press.

Rabinow, Paul and William Sullivan 1987 Interpretive Social Science: A Second Look. Berkeley: University of California Press.

Ramberg, Bjorn 2015 Davidson and Rorty: Triangulation and Anti-foundationalism. In The Routledge Companion to Hermeneutics, edited by Jeff Malpas and Hans Helmuth Gander, 216-235. New York: Routledge.

al-Raysūnī, Aḥmad 2006 Imām Al-Shāṭibī's Theory of the Higher Objectives and Intents of Islamic Law. Translated by Nancy Roberts. Washington, DC: The International Institute of Islamic Thought.

al-Raysūnī, Aḥmad 2013 Fiqh al-Thawra: Murāja'āt fī al-Fiqh al-Siyāsī al-Islāmī. Cairo: Dār al-Kalima.

al-Rāzī, Fakhr al-Dīn N.d. Al-Maḥṣūl fī 'Ilm Uṣūl al-Fiqh. Dirāsa wa-Taḥqīq li-Ṭaha Jābir al-'Alwānī. Beirut: Mu'assasa al-Risā lah.

al-Rāzī, Fakhr al-Dīn 1981 Tafsīr al-Fakhr al-Rāzī. Beirut: Dār al-Fikr.

Reid, Donald Malcolm 1990 Cairo University and the Making of Modern Egypt. New York: Cambridge University Press.

Reimann, Mathias 1990 Nineteenth Century German Legal Science. Boston College Law Review 31(4): 837-897.

Ricoeur, Paul 1971 The Model of the Text: Meaningful Action Considered as a Text. Social Research 38(3): 529-562.

Ricoeur, Paul 1981 Hermeneutics and the Human Sciences. New York: Cambridge University Press.

Riḍā, Rashīd 1922 Madaniyyat al-Qawānīn. Al-Manār 23: 539-548.

Riḍā, Rashīd 2006 Tārīkh al-Ustādh al-Imām al-Shaykh Muḥammad 'Abduh. Cairo: Dār al-Faḍīla.

Riḍā, Rashīd 2007a Yusr al-Islām wa-Uṣūl al-Tashrī' al-'Āmm. Minneapolis, MN: Dar Almanar.

Riḍā, Rashīd 2007b al-Manār wa al-Azhar. Minneapolis, MN: Dar Almanar.

Riḍā, Rashīd 2008 Muḥāwarāt al-Muṣliḥ wa-l-Muqallid wa al-Waḥda al-Islāmiyya. Minneapolis, MN: Dar Almanar.

Riḍā, Rashīd 2009 al-Wahhābiyyūn wa-l-Ḥijāz. Minneapolis, MN: Dar Almanar.

Riḍā, Rashīd 1367h Tafsīr al-Manār. 3rd.ed. Vol. 4 Cairo: Dār al-Manār.

Riḍā, Rashīd 1368h Tafsīr al-Manār. 2nd.ed. Vol. 10 Cairo: Dār al-Manār.

Riles, Annelise 2001 The Network Inside Out. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Rippin, Andrew 2006 Muslims: Their Religious Beliefs and Practices. New York: Routledge.

Robinson, Francis 1993 Technology and Religious Change: Islam and the Impact of Print. Modern Asian Studies 27(1): 229-251.

Robson, J. 1978 Isnad. In Encyclopedia of Islam. New Edition, edited by E. van Donzel, B. Lewis, Ch. Pellat. Vol. 4. Leiden: Brill.

Rodinson, Maxime 1973 Islam and Capitalism. Translated by Brian Pearce. New York: Pantheon Books.

Rosaldo, Michelle 1982 The Things We Do with Words: Ilongot Speech Acts and Speech Act Theory in Philosophy. Language in Society 11(2): 203-237.

Roseberry, William 1982 Balinese Cockfights and the Seduction of Anthropology. Social Research 49(4): 1013-1028.

Rosen, Lawrence 1989 The Anthropology of Justice: Law as Culture in Islamic Society. New York: Cambridge University Press.

Rosen, Lawrence, ed. 1995 Other Intentions. Santa Fe, NM: School of American Research Press.

Rosenthal, Franz 2007 Knowledge Triumphant: The Concept of Knowledge in Medieval Islam. With an Introduction by Dimitri Gutas. Boston: Brill.

Ross, David, trans. 2009 The Nicomachean Ethics. Revised with an Introduction and Notes by Lesley Brown. New York: Oxford University Press.

Ryle, Gilbert 2002 [1949] The Concept of Mind. Introduction by Daniel C. Dennett. Chicago: The University of Chicago Press.

Sadeghi, Behnam 2013 The Logic of Law Making in Islam. New York: Cambridge University Press.

Sahlins, Marshall 1976 Culture and Practical Reason. Chicago: University of Chicago Press.

Sahlins, Marshall 1981 Historical Metaphors and Mythical Realities: Structure in the Early History of the Sandwich Islands Kingdom. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Said, Edward 1994 [1978] Orientalism. New York: Vintage Books.

al-Ṣa'īdi, 'Abd al-Muta'āl 2012 [1955] Al-Ḥurriya al-Dīniyya fī al-Islām. Cairo: Dār al-Kitāb al-Miṣrī.

Salvatore, Armando 1997 Islam and the Political Discourse of Modernity. Reading, UK: Garnet.

Salvatore, Armando and Dale Eickelman 2004 Public Islam and the Common Good. Boston: Brill.

al-Sam'ānī, Manṣūr bin Muḥammad 1419h Qawāti' al-Adilla fī Uṣū l al-Fiqh. 5 Vols. Al-Riyāḍ: Saudi Arabia: Maktaba al-Tawba.

Sarat, Austin and Jonathan Simon 2003 Cultural Analysis, Cultural Studies, and the Law. Durham, NC: Duke University Press.

al-Sarrāj Abū Naṣr 1960 al-Luma'. Cairo: Dār al-Kutub al-Ḥadītha.

Savigny, Frederick Charles von 1831 The Vocation of Our Age. Translated by Abraham Hayward. London: Littlewood.

al-Sayyid, Mahmūd 2000 Da'wa Anṣār al-Sunna wa Sanawāt min al-'Atā'. Cairo: Maktaba al-Ḥurriya.

al-Sayyid, Usāma 2010 Al-Iḥyā' al-Kabīr li-Ma'ālim al-Manhaj al-Azharī al-Munīr. Dubai: Kalām li-l-Buḥūth wa-l-I'lām.

Sayyid-Marsot, Afaf Lutfi 1972 The Ulama of Cairo in the Eighteenth and Nineteenth Centuries. In Scholars, Saints, and Sufis: Muslim Religious Institutions in the Middle East since 1500, edited by Nikki Keddie, 149-166. Berkeley: University of California Press.

Schacht, Joseph 1965 An Introduction to Islamic Law. New York: Oxford University Press.

Schacht, Joseph 1967 [1950] The Origins of Muhammadan Jurisprudence. New York: Oxford University Press.

Schimmel, Annemarie 1975 Mystical Dimensions of Islam. Chapel Hill: University of North Carolina Press.

Schleiermacher, Friedrich [1838]1998 Hermeneutics and Criticism and Other Writings, edited by Andrew Bowie. New York: Cambridge University Press.

Schluchter, Wolfgang 1999 Hindrances to Modernity: Max Weber on Islam. In Max Weber and Islam, edited by Toby Huff and Wolfgang Schluchter, 53-138. New Brunswick, NJ: Transaction.

Schneider, David 1968 American Kinship: A Cultural Account. Chicago: University of Chicago Press.

Schneider, Mark 1987 Culture-as-Text in the Work of Clifford Geertz. Theory and Society 16(6): 809-839.

Schoeler, Gregor 2006 The Oral and the Written in Early Islam, edited by James E. Montgomery. Translated by Uwe Vagelphol. New York: Routledge.

Schutz, Alfred 1962 Collected Papers Vol. 1: The Problem of Social Reality, edited by Maurice Natanson. Boston: Martinus Nijhoff.

Schutz, Alfred 1967 [1932] The Phenomenology of the Social World. Translated by George Walsh and Frederick Lehnert. Evanston, IL: Northwestern University Press.

Schutz, Alfred 1970 On Phenomenology and Social Relations, edited by Helmut Wagner. Chicago: University of Chicago Press.

Schutz, Alfred and Thomas Luckmann 1973 The Structures of the Life-World, Vol. 1. Translated by Richard Zaner and H. Tristram Engelhardt. Evanston, IL: Northwestern University Press.

Searle, John 1969 Speech Acts. Cambridge: Cambridge University Press.

Searle, John 1978 Literal Meaning. Erkenntnis 13: 207-224.

Searle, John 1983 Intentionality. Cambridge: Cambridge University Press.

Sedgwick, Mark 2009 Muhammad Abduh: A Biography. Cairo: The American University in Cairo Press.

Sewell, William 2005 Logics of History: Social Theory and Social Transformation. Chicago: University of Chicago Press.

Shalabī, Aḥmad 1999 Al-Tarbiya wa-l-Ta'līm fi al-Fikr al-Islāmī. Cairo: Maktaba al-Nahḍa al-Miṣriyya.

Shalabī, Muḥammad Muṣṭafā 1947 Ta'līl al-Aḥkām. Cairo: Maṭba'a al-Azhar.

Shankman, Paul 1984 The Thick and the Thin: On the Interpretive Theoretical Program of Clifford Geertz. Current Anthropology 25(3): 261-280.

al-Shāfi'ī, Muhammad bin Idris N.d. Al-Risala, edited by Aḥmad Shākir. Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyya.

Shapiro, Scott 2002 Law, Plans, and Practical Reason. Legal Theory 8(4): 387-441.

Shapiro, Scott 2008 How Rules Affect Practical Reasoning. In Reasons and Intentions, edited by Bruno Verbeek, 133-152. Burlington, VT: Ashgate.

Shapiro, Scott 2011 Legality. Cambridge, MA: Harvard University Press.

al-Shāṭibī, Abū Isḥāq 2004 al-Muwāfaqāt fī Uṣūl al-Sharī'a. Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyya.

al-Shawkānī, Muḥammad bin 'Alī 1994 Irshād al-Fuḥūl. Beirut: Dā r al-Kutub al-'Ilmiyya.

Sherif, Mohamed Ahmed 1975 Ghazali's Theory of Virtue. Albany: State University of New York Press.

al-Shinnāwī, 'Abd al-'Azīz Muḥammad 1984 al-Azhar Jāmi'an wa-Jāmi'atan. 2 Vols. Cairo: Maktaba al-Anjlū al-Miṣriyya.

al-Shinqīṭī, Aḥmad bin Muḥammad 2008 Madārij al-Ṣu'ūd ilā Marāqī al-Su'ūd. Riyāḍ: Maktaba al-Rushd.

al-Siddīqī, Muḥammad bin 'Allān N.d. Kitāb al-Futūḥāt al-Rabbā niyya 'alā al-Adhkār al-Nūrāniyya. Beirut: Dār Iḥyā' al-Turāth al-'Arabī.

Silverstein, Brian 2011 Islam and Modernity in Turkey. New York: Palgrave Macmillan.

Silverstein, Michael 1972 Linguistic Theory: Syntax, Semantics, Pragmatics. Annual Review of Anthropology 1: 349-382.

Silverstein, Michael 1976 Shifters, Linguistic Categories, and Cultural Description. In Meaning in Anthropology, edited by Keith Basso, 11-55. Albuquerque: University of New Mexico.

Silverstein, Michael 1979 Language Structure and Linguistic Ideology. In The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels, edited by W. Hanks, 193-247. Chicago: Chicago Linguistic Society.

Skovgaard-Petersen, Jakob 1997 Defining Islam for the Egyptian State: Muftis and Fatwas of the Dār al-Iftā. New York: Brill.

Sperber, Dan and Deirdre Wilson 2002 Pragmatics, Modularity, and Mind-Reading. Mind and Language 17(1&2): 3-23.

Starrett, Gregory 1995 The Hexis of Interpretation: Islam and the Body in the Egyptian Popular School. American Ethnologist 22(4):953-969.

Starrett, Gregory 1998 Putting Islam to Work: Education, Politics, and Religious Transformation in Egypt. Berkeley: University of California Press.

Stewart, Devin 2004 The Doctorate of Law in Mamluk Syria and Egypt. In Law and Education in Medieval Islam, edited by Joseph Lowry, Devin Steward, and Shawkat Toorawa. Warminster: E.J.W. Gibb Memorial Trust.

Stiles, Erin 2009 An Islamic Court in Context: An Ethnographic Study of Judicial Reasoning. New York: Palgrave Macmillan.

Strathern, Marilyn 2006 Bullet-Proofing: A Tale from the United Kingdom. In Documents: Artifacts of Modern Knowledge, edited by Annelise Riles. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Stauth, Georg 1987 Civilizing the Soul: German Orientalists. Issue 90 of Working paper, Universität Bielefeld Forschungsschwerpunkt Entwicklungssoziologie.

Stocking, George 1974 Introduction. In A Franz Boas Reader, edited by George Stocking. Chicago: University of Chicago Press.

al-Sulamī, 'Abd al-Raḥman 1986 Ṭabaqāt al-Ṣūfiyya. Cairo: Maṭba'a al-Madanī

Sulayman bin Saḥmān 1342h Al-Hadiyya al-Saniyya wa-l-Tuḥfa al-Wahhābiyya al-Najdiyya. Cairo: Maṭba'a al-Manār.

al-Suyūṭī, Jalāl al-Dīn 1983a Al-Radd 'alā man Akhlada ilā al-Arḍ wa jahila anna al-Ijtihād fi Kull 'Asr Farḍ. Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyya.

al-Suyūṭī, Jalāl al-Dīn 1983b al-Ashbāh wa-l-Naẓā'ir. Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyya.

al-Ṭabarī, Abū Ja'far Muḥammad bin Jarīr 2010 Tafsīr al-Ṭabarī. 12 Vols. Cairo: Dār al-Ḥadīth.

al-Taftāzānī, Sa'd al-Dīn N.d. Al-Talwīḥ 'alā al-Tawḍīḥ. 2 Vols. Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyya.

Ṭanṭāwī, Muḥammad Sayyid 2004 al-'Aqīda wa-l-Akhlāq. Cairo: Dār al-Sa'āda.

N.d. Al-Wasīṭ fī al-Fiqh al-Muyassar 'alā al-Madhāhib al-Arba'a: al-Juz' al-Awwal li-l-Ṣaff al-Awwal al-Thānawī, Qism al-'Ibādāt 2009-2010. Cairo: Dār al-Sa'āda.

N.d. Al-Wasīṭ fī al-Fiqh al-Muyassar 'alā al-Madhāhib al-Arba'ah: al-Juz' al-Thānī li-l-Ṣaff al-Thānī, Qism: al-Mu'āmalāt - al-Qaḍā' - al-Jihād - al-Ḥudūd 2011-2012. Cairo: Dār al-Sa'āda.

Taylor, Charles 1971 Interpretation and the Sciences of Man. The Review of Metaphysics 25(1): 3-51.

Taylor, Charles 1999 To Follow a Rule ... In Bourdieu: A Critical Reader, edited by Richard Shusterman, 29-44. Oxford: Blackwell.

al-Tirmidhī, Muḥammad bin ʻĪsā 2008 Shamāʻil al-Nabī. Tunis: Dā r al-Gharb al-Islāmī.

Tönnies, Ferdinand 2001 [1887] Community and Civil Society. Translated by Jose Harris and Margaret Hollis. New York: Cambridge University Press.

Treiger, Alexander 2012 Inspired Knowledge in Islamic Thought: Al-Ghazālī's Theory of Mystical Cognition and Its Avicennian Foundation. New York: Routledge.

al-Ṭūfī, Najm al-Dīn 2009 Sharḥ li-l-ʻArbaʻīn al-Nawawiyya. Cairo: Dār al-Baṣāʻir.

Turner, Bryan 1974 Weber and Islam. New York: Routledge.

Turner, Victor 1967 The Forest of Symbols: Aspects of Ndembu Ritual. Ithaca, NY: Cornell University Press.

al-ʻUmarī, Nādiya 1986 Al-Ijtihād fī al-Islām. Beirut: Muʻassasa al-Risāla.

al-ʻUthaymīn, Muḥammad bin Ṣāliḥ 2002 Kitāb al-ʻIlm. Riyadh: Dār al-Thurayyā.

al-ʻUthaymīn, Muḥammad bin Ṣāliḥ 2003 Sharḥ al-ʻAqīda al-Wā siṭiyya. Cairo: Dār al-ʻAqīda.

Udovitch, Abraham 1970 Theory and Practice of Islamic Law: Some Evidence from the Geniza. Studia Islamica 32: 289-303

Vargas, Manuel and Gideon Yaffe, eds. 2014 Rational and Social Agency: The Philosophy of Michael Bratman. New York: Oxford University Press.

Vishanoff, David 2011 The Formation of Islamic Hermeneutics. New Haven, CT: American Oriental Society.

von Benda-Beckmann, Franz 2009 Riding or Killing the Centaur' Reflections on the Identities of Legal Anthropology. In Law and Anthropology, edited by Michael Freeman and David Napier, 13-46. New York: Oxford University Press.

Waardenburg, Jacques 2007 Muslims as Actors: Islamic Meanings and Muslim interpretations in the Perspective of the Study of Religions. Berlin: Walter de Gruyter.

al-Wādi'ī, Muqbil bin Hādī 2005 Radd 'alā al-Qaraḍāwī. Ṣan'ā': Dār al-Āthār.

Wahbah, Ḥāfiẓ 2001 Khamsūn 'Āmm fī Jazīra al-'Arab. Cairo: Dār al-Āfāq al-'Arabiyya.

Ware, Rudolph 2014 The Walking Quran: Islamic Education, Embodied Knowledge, and History in West Africa. Chapel Hill: University of North Carolina Press.

Weber, Max 1946 [1915] The Social Psychology of the World's Religions. In From Max Weber: Essays in Sociology, edited by H.H. Gerth and C. Wright Mills. New York: Oxford University Press.

Weber, Max 1975 Roscher and Knies: The Logical Problems of Historical Economics. Translated by Guy Oakes. New York: The Free Press.

Weber, Max 1978 [1922] Economy and Society: an Outline of Interpretive Sociology, edited by Guenther Roth and Claus Wittich. 2 Vols. Berkeley: University of California Press.

Weber, Max 2000 [1930] The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism. Translated by Talcott Parsons. New York: Routledge.

Weiss, Bernard 1978 Interpretation in Islamic Law: The Theory of Ijtihād. The American Journal of Comparative Law 26(2): 199-212.

Weiss, Bernard 1998 The Spirit of Islamic Law. Athens: University of Georgia Press.

Wittgenstein, Ludwig 1965 [1958] The Blue and Brown Books. New York: Harper & Row.

Wittgenstein, Ludwig 1972 [1969] On Certainty. Translated by Denis Paul and G.E.M. Anscombe. NY: Harper & Row.

Wittgenstein, Ludwig 1999 [1922] Tractatus Logico-Philosophicus. Translated by C.K. Ogden. With an Introduction by Bertrand Russell. NY: Dover.

Wittgenstein, Ludwig 2001 [1953] Philosophical Investigations. Translated by G. E. M. Anscombe. Oxford: Blackwell.

Woolard, Kathryn and Bambi Schieffelin 1994 Language Ideology. Annual Review of Anthropology 23: 55-82.

Yunis Ali, Mohamed 2000 Medieval Islamic Pragmatics: Sunni Legal Theorists' Models of Textual Communication. New York: Routledge.

Zaman, Muhammad Qasim 2002 The Ulama in Contemporary Islam. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Zaman, Muhammad Qasim 2012 Modern Islamic Thought in a Radical Age. New York: Cambridge University Press.

al-Zarkashī, Badr al-Dīn 2007 al-Baḥr al-Muḥīṭ. 4 Vols. Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyya.

al-Zarnūjī, Burhān al-Islām 2004 Ta'līm al-Muta'allim Ṭarīq al-Ta'allum. Khartoum: al-Dār al-Sūdāniyya li-l-Kutub.

al-Ẓawāhirī, Muḥammad al-Aḥmadī 1904 Al-'Ilm wa-l-'Ulamā' wa-Niẓām al-Ta'līm. Al-Maṭba'a al-'Umūmiyya bi-Ṭanṭā.

Zebiri, Kate 1993 Mahmūd Shaltūt and Islamic Modernism. New York: Oxford University Press.

Zeghal, Malika 1996 Gardiens de l'Islam: les oulemas d'Al Azhar dans l'Egypte comtemporaine. Paris: Presses de Sciences Po.

Zeghal, Malika 1999 Religion and Politics in Egypt: The Ulema of al-Azhar, Radical Islam, and the State (1952-94). International Journal of Middle East Studies 31(3): 371-399.

Zeghal, Malika 2007 The Recentering of Religious Knowledge and Discourse: The Case of al-Azhar in Twentieth-Century Egypt. In Schooling Islam: The Culture and Politics of Modern Muslim Education, edited by Robert Hefner and Muhammad Qasim Zaman, 107-130. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Zigon, Jarrett 2008 Morality: An Anthropological Perspective. New York: Berg.

Zubaida, Sami 1990 Exhibitions of Power. Economy and Society 19(3): 359-375.

Zubaida, Sami 2003 Law and Power in the Islamic World. New York: I. B. Tauris.

al-Zuḥaylī, Wahba 2006 Uṣūl al-Fiqh al-Islamī. 2 Vols. Damascus: Dār al-Fikr.

Zysow, Aron 2013 [1984] The Economy of Certainty: An Introduction to the Typology of Islamic Legal Theory. Atlanta, GA: Lockwood Press.

مؤسسة نزيه كركي
KARAKY PRINTING PRESS
Kraitem - Beirut - Lebanon
Telefax: +961 1 862500
E-mail: print@karaky.com ISO 9001



أنثروبولوجيا الفقه الإسلامي

التعليم والأخلاق والاجتهاد الفقهي في الأزهر

آريا نكيسا

يقدم هذا الكتاب منظورًا مركبًا للنظر في التلقي العقلي والسلوكي للأحكام الشرعية داخل أوساط التعليم الديني الإسلامي، حالة الأزهر في مصر بالتحديد، فيجمع المؤلف بين نظريتين: الأولى «نظرية الممارسة» بوصفها نظرية كاشفة للمسافة بين الحكم الشرعي ولحظة الامتثال السلوكي له، سواء كانت هذه المسافة بين النص والشيخ، أو بين الشيخ والمتلقين عنه. أما النظرية الثانية فهي «نظرية الهرمنيوطيقا» التي تقدم طريقة لمعرفة كيف تكشف الأفعال عن مكنون العقول، سواء كانت هذه الأفعال تُشاهد مباشرة أو تُروى في النصوص والكتب.

تركز أطروحة الكتاب على اختبار الأدوات التحليلية التي يقترحها المؤلف على حالة التعليم العالي الإسلامي في مصر الحديثة، ويشتغل المؤلف على الجانبين الرسمي والتقليدي لتعميق النظر في بنية عملية التلقي والتلقين للمضمون المعرفي الديني في هذه المحاضن. ويراوح المؤلف بين العرض التاريخي لطبيعة الدرس الفقهي في حقبة ما قبل الحداثة، الذي أسماه «التعليم الإسلامي التقليدي»، وبين المعالجة التحليلية لمختلف الدروس الفقهية بعد وصول الحداثة إلى مصر. وكان تعليل المؤلف لهذه المراوحة أنه أراد أن ينقض بعض الاتجاهات التحليلية التي تصور حالة الدرس الفقهي ما قبل الحداثي بأنها جامدة وراكدة وخالية من التفاعل مع مستجدات الواقع.

آريا نكيسا: أستاذ الدراسات الإسلامية والأنثروبولوجيا المساعد في جامعة واشنطن سانت لويس، وحاصل على درجة الدكتوراه من جامعة هارفارد. يوظف نكيسا في أبحاثه المناهج الأنثروبولوجية والتاريخية ويركّز على الشرق الأوسط وجنوب شرق آسيا. وأجرى العديد من البحوث الميدانية المكثفة في مصر وإندونيسيا وماليزيا. ويركز على الكيفية التي يمكن أن تقدّم بها الأطر النظرية المتنوعة تأملات جديدة في دراسة الإسلام والمجتمعات الإسلامية.



ISBN 978-614-470-036-5

السعر: 23 دولارًا أمريكيًا أو ما يعادلها

مركز نهوض للدراسات والبحوث

